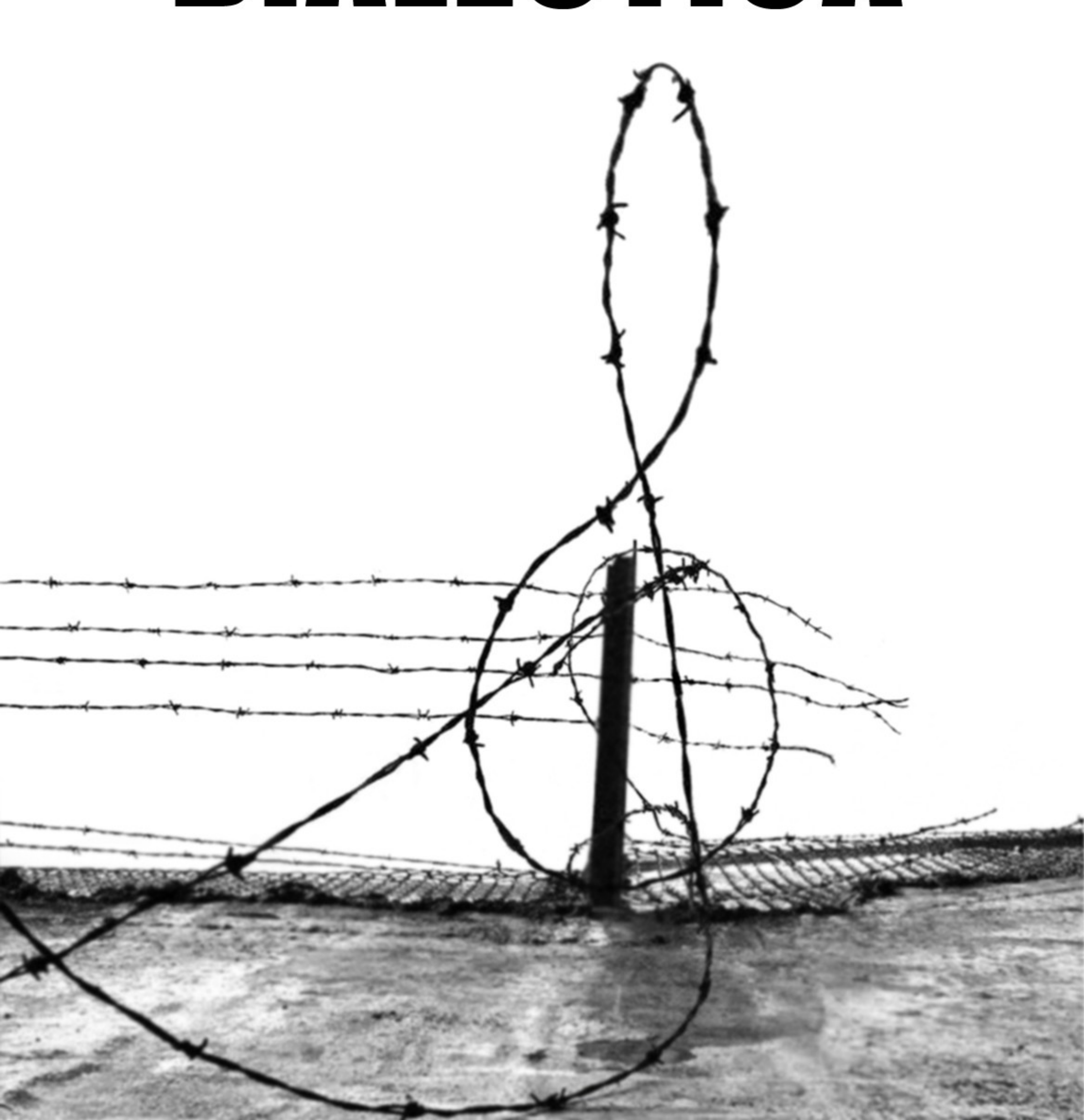
PEDAGOGÍA DIALÉCTICA



PEDAGOGÍA DIALÉCTICA



Libro 87

Colección
SOCIALISMO y LIBERTAD

Libro 1 ***LA REVOLUCIÓN ALEMANA***
Víctor Serge – Karl Liebknecht – Rosa Luxemburgo
Libro 2 ***DIALÉCTICA DE LO CONCRETO***
Karel Kosik
Libro 3 ***LAS IZQUIERDAS EN EL PROCESO POLÍTICO ARGENTINO***
Silvio Frondizi
Libro 4 ***INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA DE LA PRAXIS***
Antonio Gramsci
Libro 5 ***MAO Tse–tung***
José Aricó
Libro 6 ***VENCEREMOS***
Ernesto Guevara
Libro 7 ***DE LO ABSTRACTO A LO CONCRETO – DIALÉCTICA DE LO IDEAL***
Edwald Ilienkov
Libro 8 ***LA DIALÉCTICA COMO ARMA, MÉTODO, CONCEPCIÓN y ARTE***
Iñaki Gil de San Vicente
Libro 9 ***GUEVARISMO: UN MARXISMO BOLIVARIANO***
Néstor Kohan
Libro 10 ***AMÉRICA NUESTRA. AMÉRICA MADRE***
Julio Antonio Mella
Libro 11 ***FLN. Dos meses con los patriotas de Vietnam del sur***
Madeleine Riffaud
Libro 12 ***MARX y ENGELS. Nueve conferencias en la Academia Socialista***
David Riazánov
Libro 13 ***ANARQUISMO y COMUNISMO***
Evgueni Preobrazhenski
Libro 14 ***REFORMA o REVOLUCIÓN – LA CRISIS DE LA SOCIALDEMOCRACIA***
Rosa Luxemburgo
Libro 15 ***ÉTICA y REVOLUCIÓN***
Herbert Marcuse
Libro 16 ***EDUCACIÓN y LUCHA DE CLASES***
Aníbal Ponce
Libro 17 ***LA MONTAÑA ES ALGO MÁS QUE UNA INMENSA ESTEPA VERDE***
Omar Cabezas
Libro 18 ***LA REVOLUCIÓN EN FRANCIA.*** Breve historia del movimiento obrero en Francia 1789–1848. Selección de textos de Alberto J. Plá
Libro 19 ***MARX y ENGELS.*** Selección de textos
Carlos Marx y Federico Engels
Libro 20 ***CLASES y PUEBLOS. Sobre el sujeto revolucionario***
Iñaki Gil de San Vicente
Libro 21 ***LA FILOSOFÍA BURGUESA POSTCLÁSICA***
Rubén Zardoya
Libro 22 ***DIALÉCTICA Y CONSCIENCIA DE CLASE***
György Lukács
Libro 23 ***EL MATERIALISMO HISTÓRICO ALEMÁN***
Franz Mehring
Libro 24 ***DIALÉCTICA PARA LA INDEPENDENCIA***
Ruy Mauro Marini

Libro 25 ***MUJERES EN REVOLUCIÓN***
Clara Zetkin
Libro 26 ***EL SOCIALISMO COMO EJERCICIO DE LA LIBERTAD***
Agustín Cueva – Daniel Bensaïd. Selección de textos
Libro 27 ***LA DIALÉCTICA COMO FORMA DE PENSAMIENTO – DE ÍDOLOS E IDEALES***
Edwald Ilienkov. Selección de textos
Libro 28 ***FETICHISMO y ALIENACIÓN – ENSAYOS SOBRE LA TEORÍA MARXISTA EL VALOR***
Isaak Illich Rubin
Libro 29 ***DEMOCRACIA Y REVOLUCIÓN. El hombre y la Democracia***
György Lukács
Libro 30 ***PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO***
Paulo Freire
Libro 31 ***HISTORIA, TRADICIÓN Y CONSCIENCIA DE CLASE***
Edward P. Thompson. Selección de textos
Libro 32 ***LENIN, LA REVOLUCIÓN Y AMÉRICA LATINA***
Rodney Arismendi
Libro 33 ***MEMORIAS DE UN BOLCHEVIQUE***
Osip Piatninsky
Libro 34 ***VLADIMIR ILICH Y LA EDUCACIÓN***
Nadeshda Krupskaya
Libro 35 ***LA SOLIDARIDAD DE LOS OPRIMIDOS***
Julius Fucik – Bertolt Brecht – Walter Benjamin. Selección de textos
Libro 36 ***UN GRANO DE MAÍZ***
Tomás Borge y Fidel Castro
Libro 37 ***FILOSOFÍA DE LA PRAXIS***
Adolfo Sánchez Vázquez
Libro 38 ***ECONOMÍA DE LA SOCIEDAD COLONIAL***
Sergio Bagú
Libro 39 ***CAPITALISMO Y SUBDESARROLLO EN AMÉRICA LATINA***
André Gunder Frank
Libro 40 ***MÉXICO INSURGENTE***
John Reed
Libro 41 ***DIEZ DÍAS QUE CONMOVIERON AL MUNDO***
John Reed
Libro 42 ***EL MATERIALISMO HISTÓRICO***
Georgi Plekhanov
Libro 43 ***MI GUERRA DE ESPAÑA***
Mika Etchebéherè
Libro 44 ***NACIONES Y NACIONALISMOS***
Eric Hobsbawm
Libro 45 ***MARX DESCONOCIDO***
Nicolás Gonzáles Varela – Karl Korsch
Libro 46 ***MARX Y LA MODERNIDAD***
Enrique Dussel
Libro 47 ***LÓGICA DIALÉCTICA***
Edwald Ilienkov
Libro 48 ***LOS INTELECTUALES Y LA ORGANIZACIÓN DE LA CULTURA***
Antonio Gramsci

Libro 49 ***KARL MARX. LEÓN TROTSKY, Y EL GUEVARISMO ARGENTINO***
Trotsky – Mariátegui – Masetti – Santucho y otros. Selección de Textos
Libro 50 ***LA REALIDAD ARGENTINA – El Sistema Capitalista***
Silvio Frondizi
Libro 51 ***LA REALIDAD ARGENTINA – La Revolución Socialista***
Silvio Frondizi
Libro 52 ***POPULISMO Y DEPENDENCIA – De Yrigoyen a Perón***
Milcíades Peña
Libro 53 ***MARXISMO Y POLÍTICA***
Carlos Nélson Coutinho
Libro 54 ***VISIÓN DE LOS VENCIDOS***
Miguel León–Portilla
Libro 55 ***LOS ORÍGENES DE LA RELIGIÓN***
Lucien Henry
Libro 56 ***MARX Y LA POLÍTICA***
Jorge Veraza Urtuzuástegui
Libro 57 ***LA UNIÓN OBRERA***
Flora Tristán
Libro 58 ***CAPITALISMO, MONOPOLIOS Y DEPENDENCIA***
Ismael Viñas
Libro 59 ***LOS ORÍGENES DEL MOVIMIENTO OBRERO***
Julio Godio
Libro 60 ***HISTORIA SOCIAL DE NUESTRA AMÉRICA***
Luis Vitale
Libro 61 ***LA INTERNACIONAL.*** *Breve Historia de la Organización Obrera en Argentina*. Selección de Textos
Libro 62 ***IMPERIALISMO Y LUCHA ARMADA.*** *Marighella, Marulanda y la Escuela de las Américas*
Libro 63 ***LA VIDA DE MIGUEL ENRÍQUEZ***
Pedro Naranjo Sandoval
Libro 64 ***CLASISMO Y POPULISMO***
Michael Löwy – Agustín Tosco y otros. Selección de textos
Libro 65 ***DIALÉCTICA DE LA LIBERTAD***
Herbert Marcuse
Libro 66 ***EPISTEMOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES***
Theodor W. Adorno
Libro 67 ***EL AÑO 1 DE LA REVOLUCIÓN RUSA***
Víctor Serge
Libro 68 ***SOCIALISMO PARA ARMAR***
Löwy – Thompson – Anderson – Meiksins Wood y otros. Selección de Textos
Libro 69 ***¿QUÉ ES LA CONCIENCIA DE CLASE?***
Wilhelm Reich
Libro 70 ***HISTORIA DEL SIGLO XX – Primera Parte***
Eric Hobsbawm
Libro 71 ***HISTORIA DEL SIGLO XX – Segunda Parte***
Eric Hobsbawm
Libro 72 ***HISTORIA DEL SIGLO XX – Tercera Parte***
Eric Hobsbawm

Libro 73 ***SOCIOLOGÍA DE LA VIDA COTIDIANA***
Ágnes Heller
Libro 74 ***LA SOCIEDAD FEUDAL – Tomo I***
Marc Bloch
Libro 75 ***LA SOCIEDAD FEUDAL – Tomo 2***
Marc Bloch
Libro 76 ***KARL MARX. ENSAYO DE BIOGRAFÍA INTELECTUAL***
Maximilien Rubel
Libro 77 ***EL DERECHO A LA PEREZA***
Paul Lafargue
Libro 78 ***¿PARA QUÉ SIRVE EL CAPITAL?***
Iñaki Gil de San Vicente
Libro 79 ***DIALÉCTICA DE LA RESISTENCIA***
Pablo González Casanova
Libro 80 ***HO CHI MINH***
Selección de textos
Libro 81 ***RAZÓN Y REVOLUCIÓN***
Herbert Marcuse
Libro 82 ***CULTURA Y POLÍTICA Ensayos para una cultura de la resistencia***
Santana - Pérez Lara - Acanda - Hard Dávalos - Alvarez Somoza y otros
Libro 83 ***LÓGICA Y DIALÉCTICA***
Henry Lefebvre
Libro 84 ***LAS VENAS ABIERTAS DE AMÉRICA LATINA***
Eduardo Galeano
Libro 85 ***HUGO CHÁVEZ***
José Vicente Rangél
Libro 86 ***LAS GUERRAS CIVILES ARGENTINAS***
Juan Álvarez
Libro 87 ***PEDAGOGÍA DIALÉCTICA***
Betty Ciro - César Julio Hernández - León Vallejo Osorio



"No es sueño ni delirio, sino filosofía... ni el lugar donde esto haga será imaginario, como el que se figuró el Canciller Tomás Moro; su utopía será, en realidad, la América. ¿Dónde iremos a buscar modelos? La América Española es original. Original han de ser sus Instituciones y su Gobierno. Y originales los medios de fundar unas y otro. O inventamos o erramos."

Simón Rodríguez (1771-1854)

"Los Estados Unidos parecen destinados por la Providencia a plagar la América de miserias en nombre de la libertad"

Simón Bolivar. carta al coronel Campbell
Guayaquil, 5 de agosto de 1829

"...Decía el Libertador:

> "Siempre es grande, siempre es noble, siempre es justo conspirar contra la tiranía, contra la usurpación y contra una guerra desoladora e inicua (…) Sin duda la espada de los libertadores no debe emplearse sino en hacer resaltar los derechos del pueblo (…) La insurrección se anuncia con el espíritu de paz. Se resiste al despotismo porque éste destruye la paz, y no toma las armas sino para obligar a sus enemigos a la paz. (…)

Los altos mandos de las Fuerzas Militares de Colombia no conocen hoy a Simón Bolívar, ni lo estudian ni mucho menos lo hacen conocer de las tropas: el Pentágono lo prohíbe en su documento Santa Fe IV; lo declara su enemigo… Bolívar es un fantasma todavía librando batallas. Aún después de muerto hace temblar a los enemigos de la causa justiciera del continente..."

Iván Márquez
Prólogo al libro "*El ser guerrero del libertador*"
Segunda *Edición Especial,* Bloque Martín Caballero. *FARC–EP*. 2010

"He visto más de una vez que un argumento antimarxista no es más que el rejuvenecimiento aparente de una idea premarxista. Una pretendida superación del marxismo no pasará de ser en el peor de los casos más que una vuelta al premarxismo, y en el mejor, el redescubrimiento ya contenido en la idea que se cree superar"

Jean Paul Sartre, "*Crítica de la razón dialéctica"*



https://elsudamericano.wordpress.com



HIJOS

La red mundial de los hijos de la revolución social

PEDAGOGÍA DIALÉCTICA

(1997)[1]

Betty Ciro
César Julio Hernández
León Vallejo Osorio

ÍNDICE

[1] Publicado con el titulo: *“Elementos para una pedagogía dialéctica”,* Medellín, Colombia, 1997

Para los compañeros que, con su trabajo y dedicación en sucesivas jornadas de seminarios y talleres, hicieron posible la organización de estas hipótesis; sobre todo para los compañeros del *Núcleo de Estudio Magisterial* que hicieron las primeras propuestas, y para los activistas de la Revista *Octubre* en el Magisterio que apoyaron el esfuerzo y contribuyeron a definirlo.

Que, al releer estas páginas, ellos encuentren expresado su pensamiento y su acción.

Para todos los maestros que se asumen como trabajadores de la cultura y como intelectuales orgánicos del proletariado en el seno del pueblo; porque, sin ellos, ningún proyecto de Nueva Cultura será posible.

Para Eulalia (H. C.) y Marcelina, para Marcela, Federico y Ernesto, Camilo y Juan Manuel; porque, ellos, son motivo, realidad y acicate suficientes en la construcción de una propuesta de mejores hombres y mujeres en, y para, una sociedad que se merecen.

eludiendo certezas y fantasmas vinieron a tu clase –profesor–
a machacar tu tedio y tu desgano soportando cómo pintas igualdades sospechosas y ecuaciones ilusorias
llegaron a tu clase –profesor–
luego de asaltar en las paredes tanta ilusión de tableros en las calles
llegaron para ver en tus tableros la estéril condición de inútiles murallas
vinieron a tu clase a plantear contra el silencio impuesto sobre el miedo
cómo esta historia negra ya no se puede escribir con tiza blanca...
vinieron a pesar de la noche y los gendarmes
y llegaron a tu clase simplemente a preguntarte por fin...
¿a qué has venido hasta tu clase profesor?

León Vallejo

NOTA A SEGUNDA EDICIÓN

Para los editores es un honor presentar, ahora, la segunda edición del libro "*Elementos para una Pedagogía dialéctica*". Los maestros, y quienes quieren discutir seriamente la cuestión pedagógica, lo convirtieron en libro de consulta de varios Posgrados, y otro tipo de aproximaciones académicas y/o políticas a la educación.

Se reproducen aquí todos y cada uno de los documentos que componen el libro en su primera edición. Sólo se han realizado unos cuantos ajustes de "estilo", de tal manera que los contenidos son exactamente los mismos. Se aprovechó la oportunidad para corregir errores tipográficos que en la primera oportunidad se colaron ante la urgencia.

Los Editores
Medellín, Colombia. Septiembre de 1997

PRESENTACIÓN

1

Agradecemos a los autores de este libro que aceptaron el encargo de sistematizar la discusión adelantada en el seno del *Centro de Investigación y Formación Obrera y Popular* (CINFORO), sobre la cuestión pedagógica. Para ello tuvieron acceso a variados materiales utilizados en el debate. Los reorganizaron y ordenaron en una secuencia lógica e histórica, con la debida autorización de las fuentes.

Algunos de los textos que aquí se asumen como capítulos han sido publicados por sus autores en diversos órganos de expresión o aparecieron como posición oficial de esos mismos órganos; otros, se recogieron de esas u otras publicaciones luego de los correspondientes trámites editoriales. Fue necesario utilizar también otros documentos que se escribieron –en condiciones especiales– como materiales de base para algún taller y otros que –al contrario– fueron el resultado de su desarrollo, que se habían quedado por algún tiempo sometidos a lo que Marx llamaba la "crítica roedora de los ratones".

En todos los casos se explica en nota al pié de página la procedencia de cada apartado.

2

En el tejido de las leyes que "reforman" la educación colombiana, en sus reglamentaciones (especialmente la Resolución 2343 de 1996) y en los planes de formación de centenares de organizaciones que funcionan como tuercas y tornillos del capital, están omnipresentes corrientes pedagógicas, ideologías de diferentes "matrices"; todas ellas tienen su fundamento en otras tantas concreciones del *corporativismo*, el *estructural-funcionalismo,* el *conductismo,* el *positivismo*, el *pragmatismo*, el *constructivismo* y –más recientemente– el espíritu mismo de la "postmodernidad". Todas estas corrientes y matrices son por completo ajenas a los intereses del proletariado y el pueblo. Son, integralmente consideradas, *contrarias* a los intereses emancipadores de "los de abajo".

Aquí no podía ser de otra manera cuando, en Colombia, las clases dominantes, de la mano de las potencias imperialistas americanas, europeas y asiáticas (principalmente bajo la coyunda de Estados Unidos), continúan desarrollando un modelo de acumulación de capitales con el cual pretenden resolver sus cada vez más frecuentes crisis.

Para ello implementan la *"Apertura Económica",* la *"Modernización del Estado"* y la *"Apertura Educativa"*. Estos son elementos de un plan único que les permite la sobrexplotación aún mayor de la fuerza de trabajo, el control político de las masas populares y, desde luego, su dominación ideológica. A tales propósitos han estado dirigidas la "reconversión" industrial, la "internacionalización" de la economía, la Constitución corporativa de 1991, la Reforma a la Educación superior (*Ley 30* de 1992), la *Ley General de Educación*, las recomendaciones de la *"Misión de Educación, Ciencia y*

Desarrollo” y el llamado *“Plan Decenal de Educación”*, entre otros proyectos, planes, legislaciones y “misiones”.

Tal modelo de desarrollo capitalista apunta a consolidar en el poder a las actuales clases opresoras. Estas, para su más eficaz “gestión”, han echado mano no sólo de los planes económicos y leyes[2], sino de toda una cultura retrógrada (en lo político, filosófico, ideológico y pedagógico) al servicio del capital. Vale decir que las clases dominantes y su Estado en Colombia, han pretendido reproducir en todas las esferas de la sociedad[3] la concepción metafísica que afirma al capitalismo como el único modelo de vida posible; de tal modo, la única alternativa posible –para el pueblo– sería su sometimiento, o acomodación.

3

Se ha venido construyendo, desde las *‘pedagogías de victoria’* de la burguesía, Sujetos que contemporicen con las necesidades del capital, en el seno de las organizaciones de las masas; la pretensión que ahora ya no se oculta, apunta a eternizar esta sociedad de explotación. Este permanente ejercicio reaccionario se ha hecho de una manera consciente, durante años y años, por parte de los intelectuales a servicio de la reacción política, a través de aparatos como las ONG’s, los Ministerios y Secretarías de Educación. Pero, también, a través de los “Medios Masivos de Comunicación” y demás instrumentos del Estado. No obstante, también en este período reaccionario, se levanta una *Nueva Cultura*, una nueva opción ideológica, de la que hace parte una Pedagogía Dialéctica al servicio del nuevo poder (obrero y popular) que, inexorablemente, se gesta. Esta *Nueva Cultura*, y esta nueva pedagogía que la dinamiza, se yergue frente a las mencionadas corrientes, filosofías, pedagogías e ideologías burguesas que apuntan a reproducir, en su conjunto, los elementos superestructurales y la cultura que requieren los opresores. La perspectiva que ahora se sigue construyendo, desde siempre la ha venido gestando con sudor, sangre y combate permanente, los explotados y oprimidos de Colombia y del mundo entero.

4

Desde estos elementos, en cuanto trabajadores de la cultura, queremos terciar en el debate y en la lucha con las grises pedagogías de la opresión. Lo hacemos desde la perspectiva de la construcción de esta Pedagogía Dialéctica.

Desde la familia hasta el órgano legislativo, pasando por la escuela, la fábrica y el barrio al servicio de las luchas del proletariado y el pueblo. Al editar este libro estamos recogiendo –es nuestra aspiración– el fértil legado histórico de *la Comuna* de París, la *Revolución de Octubre*, la *Gran Revolución Cultural* Proletaria del pueblo chino; pero también el de las Revoluciones antiimperialistas de los pueblos vietnamita y cubano.

---

[2] Como la n° 91 de 1989, la n° 50 de 1990, y la n° 100 de 1993

[3] Desde la familia hasta el órgano legislativo, pasando por la escuela, la fabrica y el barrio.

Más cerca de nuestra realidad inmediata, las tesis que se despliegan en el resultado de la investigación adelantada por los autores, son, de algún modo, la *síntesis inicial* que habla desde todo el acumulado del movimiento estudiantil, obrero y popular en Colombia, en su lucha por una *Nueva Cultura* y por una sociedad libre de explotación y opresión.

5

Sin embargo, el trabajo que aquí publicamos, asumiendo esta herencia, no es en sí mismo un análisis que haga el monitoreo histórico de estas experiencias. Este es un cometido que debe emprenderse de manera urgente.

En este orden de ideas, nos complace entregar a nuestros lectores este libro, fruto de un trabajo colectivo, de previas discusiones, talleres y debates en torno a la propuesta de una *Pedagogía Dialéctica*.

Sus capítulos conforman una unidad temática; no obstante, cada uno podrá leerse por separado, de acuerdo a la necesidad específica, apuntando sólo al asunto particular que trata: la discusión con la llamada “postmodernidad” o con la IAP; las *teorías del grupo*, manipuladas por la reacción; las propuestas de la llamada “tolerancia”; la crítica del articulado de la *Ley General de la Educación*; la crítica del constructivismo o de otras pedagogías “de victoria” de la burguesía, y/o su marco político, económico y social, entre otras.

Como quiera que sea, esperamos que esta inicial sistematización de los elementos de una pedagogía de combate al servicio del pueblo, elaborada por los autores desde el punto de vista de la ideología del proletariado, sirva como instrumento ideológico y teórico en la necesaria pelea contra las pedagogías burguesas y su “entable”; así, estará al servicio de la fragua de una pedagogía articulada, tal como se ha sugerido, a una *Nueva Cultura*, al servicio de la emancipación y de la construcción de un nuevo poder.. donde florezcan nuevos y más fecundos amaneceres proletarios.

Prólogo a la segunda edición colombiana de 1997

I. TENTACIONES POSTMODERNAS

"Adiós al proletariado"
André Gorz

1. DE LA ESCUELA Y LA POSTMODERNIDAD [4]

POSMODERNIDAD, ESCUELA Y ONG's

Entre la bruma de estos dos últimos decenios, se abre paso una discusión, en los espacios mismos de la cotidianidad, en torno a la llamada "postmodernidad". A caballo entre los filósofos de la alteridad, los metodólogos de la IAP y los políticos que agencian, también en este país, el código de barras del corporativismo se revierten, todos ellos, como tuerca y tornillo, pero no como las únicas tuercas y tornillos, de uno y otro matiz del "nuevo orden". Trataremos entonces, en este curso-taller, de ubicar su representación y su representatividad ideológica. En el trabajo anterior del seminario hemos partido de afirmar que, a contramano de la consciencia filosófica reconocida en los más encopetados círculos intelectuales de hoy día, el mundo "moderno" no es sólo el mundo de la consciencia individualmente considerada, sino también el mundo regido por las *relaciones de producción capitalistas,* el mundo burgués, donde sobrevivir cuesta luchar. Así veíamos, en los informes preliminares, de qué manera, por estos días, la cuestión de la postmodernidad copa, con una verdadera furia, todos los espacios; no sólo los académicos en la universidad. Cubre, así mismo, todo el contexto de la llamada "apertura educativa", y se instala en los espacios de las organizaciones de las masas, a las cuales tienen llegada -y control- las más importantes de las ONG's[5] actuantes en Colombia.

PERIODIZACIONES "POST"

Definir las articulaciones de la representación ideológica de lo "*moderno"* tiene que ver con un recorrido que nos reconstruya, de Maquiavelo a Kant, los lineamientos de la ideología Iusnaturalista, de la ideología burguesa que se representa la sociedad capitalista como una sociedad "eterna" que rige y es regida por los espacios de una democracia abstracta y formal. Si estos son los contenidos de la modernidad, su "post" es, necesariamente, lo que le sigue: *su crítica radical.*

Esa sería al menos la manera más elemental de entenderlo, si de por medio no estuvieran los magos de la "interacción", los epistemólogos al servicio de uno u otro imperialismo, confundiéndolo todo.

---

[4] El texto siguiente corresponde a las notas finales de la intervención de los autores en un "curso-taller" extracurricular desarrollado con estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia, investigadores independientes y activistas sociales, en el de 1993.

[5] *Organizaciones no gubernamentales.*

Efectivamente, ellos se presentan a sí mismos como los críticos más radicales del mundo capitalista, y ofrecen, como alternativa a la "deshumanización del industrialismo", un capitalismo sano gravitando en los espacios parroquiales de una semifeudalidad amarrada a las computadoras.

Es claro que la crítica de Kant la inicia Hegel y a ello le da continuidad dialéctica Marx, demoliendo todo el edificio conceptual del pensamiento burgués, aportando lo esencial de la ciencia de la Revolución, como instrumento de liquidación del mundo capitalista, del mundo "moderno". Pero los ideólogos de la burguesía, sus historiadores, sus sociólogos, su filósofos y ahora sus "politólogos", le han hecho esguinces a su propia periodización.

Lo que va de la "Edad Antigua" a la "Edad Moderna", con el período que se encuentra en el medio –llamado en su pasmosa "lógica" simplemente "Edad Media"– es, ahora, saboteado; y, el concepto de "postmoderno", que tendría que apuntar a lo "postcapitalista"[6], vale decir la afirmación de un mundo sin explotados ni explotadores, ha resultado por arte de la palabrería, significando todo lo contrario: *la aceptación y perpetuación de la opresión capitalista,* la proclamación de su perpetuidad por la vía de su supuesto afianzamiento en la naturaleza; vale decir, en los espacios sin tiempo de la eternidad.

Tomemos atenta nota: luego de la modernidad, viene la "post". En ella galopa un mundo normalizado, donde el trabajo ya no es el "paradigma", donde desaparece la clase obrera y la lucha de clases, donde el "paradigma del conocimiento" maneja la aldea global y nos libera de todo. Aquí la explotación, por lamentable que sea, sólo existe porque es necesaria, de tal manera que se hace transparente a la felicidad. Independientemente de qué tanto se parece esto a la arcadia kantiana de las antinomias, sin contradicción real; o a la armonía universal proudhoniana; o a los goznes de la no-violencia a ultranza, predicada por los matices más arcaicos de la IAP; tenemos que empezar preguntando, a algunos autores "representativos" de semejante punto de vista, lo que entienden por el tan extraño término de la "postmodernidad".

SOCIALDEMOCRACIA: ¡A RECONSTRUIR EL CAPITALISMO!

En un seminario desarrollado en Buenos aires, la Socialdemocracia, como *corriente ideopolítica* dejó –Fundación F. Erbert mediante– claramente establecido el modo como su tarea fundamental, su tarea central, es la *reconstrucción del capitalismo,* al menos en América Latina.

Para lograrlo, se impone la obligación de darle solución al "crecimiento con equidad", subsanando las dificultades que actualmente se tienen para la *reproducción y acumulación* del capital.

Sobra decir que, en ese espacio, se discutió también la cuestión de la postmodernidad, y la posición que la Izquierda *debe* adoptar frente a ella.

---

[6] Para no embrollarse demasiado, algunos de estos filósofos postmodernos, vienen utilizando con más comodidad de concepto de "contemporánea", para ubicarse y ubicar estos aconteceres.

En la ponencia que abre el capitulo sobre *“la Izquierda y la cultura de la postmodernidad”*, José Nun define la modernidad de este modo:

> “La modernidad alude a una sociedad industrial, cuyo dinamismo está dado por la tecnología y cuyos modelos básicos han sido la máquina y la electricidad”[7]

Esto se opone, de conjunto, a lo que sería la postmodernidad definida como una:

> “sociedad ‘postindustrial’, en la cual el trabajo deja de tener el lugar preponderante en la creación de *valor* que había tenido en la sociedad industrial, y donde la primacía de la tecnología es desplazada por la primacía del conocimiento”[8]

Agnes Heller (supuesta heredera teórica de Lukács) y Ferenc Féher, en el ensayo *“La condición Política Postmoderna”*, dan los siguientes elementos en el desarrollo de la polémica entre Modernos y Postmodernos:

> “La postmodernidad no es un período histórico, ni una tendencia (cultural o política) con características bien definidas. La postmodernidad puede entenderse, en cambio, como el tiempo y el espacio privado-colectivo, dentro del tiempo y el espacio más amplio de la modernidad, delimitada por los que tienen problemas o dudas con la modernidad, por aquellos que quieren someterla a prueba, y por aquellos que hacen un inventario de los logros de la modernidad, así como de sus dilemas no resueltos. Los que han elegido vivir en la postmodernidad viven, no obstante, entre modernos y premodernos. Porque la misma base de la postmodernidad consiste en contemplar el mundo como una pluralidad de espacios y temporalidades heterogéneos (…) La postmodernidad puede sólo definirse en el seno de esta pluralidad en contra de esos otros heterogéneos.”[9]

Si entendimos bien, en la postmodernidad se articulan “modernidad” y “premodernidad”, capitalismo y semi-feudalidad, en espacios y tiempos “congelados”. La postmodernidad es apenas una falacia, y existe sólo como una percepción –como un calado fenomenológico– que de la cultura tienen los propios “postmodernos”

Importa, pues, del texto citado, el hecho según el cual notifica algo que no por evidente resulta menos esencial: la postmodernidad empieza, cuando algunos comenzaron a *decir* que la modernidad tenía problemas, o que la modernidad, o los criterios de modernidad, entraron en crisis. De este modo resulta ser sólo el enunciado, el espacio mismo del relato, quien construye los espacios esenciales de la postmodernidad.

---

[7] José Nun, *“La izquierda ante la cultura de la postmodernidad”*. En: *Centro de Investigaciones Europeo-Latinoamericanas* y *Fundación Friedrich Erbert* en Argentina, *“Provechos de cambio –La izquierda democrática en América Latina–”*, Editorial Nueva Sociedad. Caracas, 1988

[8] *Ibidem.*

[9] Agnes Heller y F. Feher. *”La condición política postmoderna”*. En: *“Políticas de la postmodernidad”*. Ediciones Península. Barcelona, 1989.

Además de la notable "profundidad" del concepto, hay que retener, en este punto, al menos la fe en la palabra: Alguien dice que la modernidad tiene problemas y... entonces ¡empieza la postmodernidad!

VATTIMO Y LA "SOCIEDAD DE LOS MEDIOS", O EL MARXISMO PRESENTADO COMO HERRAMIENTA COLONIAL "EUROCENTRISTA".

Gianni Vattimo, en un pequeño artículo ya clásico que se llama *"Postmodernidad: ¿una sociedad transparente?"*, empieza a acercarse a la cuestión muy prudentemente:

> "Hoy día se habla mucho de postmodernidad; más aún, se habla tanto de ella que ha venido a ser casi obligatorio guardar una distancia frente a este concepto, declararlo una vez más concepto 'superado' [...]"[10]

Sin embargo, a renglón seguido, dice que hay una idea de la postmodernidad que para él tiene sentido y es que la sociedad en la que vivimos es una sociedad de la comunicación generalizada... *"la sociedad de los medios de comunicación"*. Este es el rasgo principal que destaca: estamos en, y ante, una sociedad donde los medios masivos han invadido absolutamente todo y eso crea ya una base que es el fundamento mismo de la circulación de la información y del conocimiento. Vuelve entonces a la misma idea general formulada desde el lado "marxista" por Agnes Heller, según la cual

> "Hablamos de postmodernos porque consideramos que, en algún aspecto suyo esencial, la modernidad ha concluido"[11]

Definiendo la modernidad simplemente y, de la mano de Pero Grullo, como:

> "la época en la que el hecho de ser moderno viene a ser un valor determinante".

Aparentemente el rigor de José Nun es mayor que el de la Heller y, lo de Vattimo, apenas un mal chiste.

A todos estos teóricos los caracteriza su coincidencia en el punto central, según el cual, el "ser moderno" es caracterizado por todos ellos como *"un culto cada vez más intenso por lo nuevo, por lo original"* (Heller), por "la idea de progreso" (Vattimo), por su énfasis en "el progreso" (Nun).

Así, en la memoria corta aparece diáfano el concepto. En la modernidad, cuando a uno le decían "reaccionario", "retardatario" o "retrógrado", ello era considerado una ofensa, y de las mayores. Todo el mundo entendía el sentido del insulto: le estaban diciendo nada menos que su mirada apuntaba, nostálgica hacia atrás. Y eso no se podía aceptar, porque los valores modernos se fundamentan –esencialmente– como valores del progreso, del ir siempre adelante, del avanzar, del estar siempre "en el sentido de la historia".

---

[10] Gianni Vattimo *"Postmodernidad: ¿una sociedad transparente?"*. En: G. Vattimo, *et al* "*En torno a la postmodernidad"*, Barcelona: Anthropos, 1990.
[11] Heller, *op. cit.*

En el mundo moderno, pues, existe una idea de la historia ligada a, y mediada por, la idea de *progreso*.[12]

Por ello, –nos dicen–, si desaparece la idea de progreso, se acaba, entonces, con la idea misma de Historia y, con ella, *la idea del papel del individuo en la historia,* como su noción central. Es de este modo que "hace crisis" la modernidad misma, cuando sus fundamentos éticos y gnoseológicos saltan, violentados por la fuerza del relato:

> "La modernidad deja de existir cuando por múltiples razones desaparece la posibilidad de seguir hablando de historia como entidad unitaria".

Esta es la propuesta, la hipótesis central de Vattimo.

Este razonamiento –la apelación a la razón luego subvertida– en el cual pretenden los teóricos de la postmodernidad atrapar cualquier reflexión sobre la política, la ideología, la cultura, o sobre el arte, es lo suficientemente hábil para aparecer como un pensamiento de "avanzada".

Es así como, dicen, del renacimiento para acá se estableció una situación cultural que podía resumirse como el *"imperialismo cultural europeo",* en la que *todo* estuvo referido a Europa, incluida la periodización misma de la cultura. De tal modo que este resulta ser inexorablemente el ojo con el cual vemos el despliegue de *lo cultural* en el tiempo.

Dicen que la visión que se llega a tener de la historia, del desarrollo del mundo y del desarrollo mismo de las cosas, es su aprehensión en el modelo, en el "molde europeo". Ello se debe, agregan, a los elementos políticos, al ordenamiento económico, pero –sobre todo– a los movimientos culturales, a los elementos centrales que se han desarrollado en todos los terrenos, girando siempre en torno a Europa.

Luego de semejante evidencia, acotan –de inmediato– y sin dar tregua, apenas se cree aceptada esta carga contra el "imperialismo cultural y político europeo": el Marxismo es, sin discusión posible, nada más ni nada menos que *el punto de toque de este modelo imperialista europeo,* y por lo tanto los patrones que en él se inspiran, son "colonialistas" o, en el mejor de los casos, resultan ser –en la medida en que el Marxismo ha permanecido igual a su esencia– simples colonias culturales, europeizantes, ajenos a lo autóctono.[13]

Rasgado este velo misterioso se descubre que *todo,* afuera –mediado por la interacción comunicativa no equilibrada– es falso, que no existe ni tal unidad de la historia, ni tal cultura como referente universal. Si hay historia, ella sólo es absolutización de lo desigual, en la medida en que jamás existió realmente *una* historia.

---

[12] Ser "progre" es, en la modernidad, "estar a favor de la historia"... *cf*: "*Contribución a la crítica de la ideología dominante en diez años de lucha*". Comité editorial de la Revista Octubre

[13] Como se ve, esto está conectado a la entelequia de la supuesta "identidad latinoamericana" articulada en los caminos de la alteridad, del todo diferente a tesis de un proceso aún no culminado de formación de la nacionalidad en estos países.

Resulta así que la filosofía surgida en los siglos XIX y XX, vino sólo a criticar esa cansina idea de la *historia unitaria* y la cultura con pretensiones de universalidad.[14]

Liquidada la *idea de progreso*, como idea del progreso unitario, según sus pregoneros, la crisis de la idea de la historia es inminente.

Sin embargo, los desastres de la modernidad no terminan allí, continúan diciendo los portavoces de la postmodernidad: esta idea lleva consigo –al contrario– la crisis de la *idea de progreso*.

Estos planteamientos son presentados como si partieran sólo de los acontecimientos, en ausencia de elaboraciones teóricas, por ejemplo de las críticas planteadas frente al historicismo decimonónico.[15]

Si lo sucedido reviste mucho más importancia es, precisamente, por cuanto los pueblos “primitivos” (colonizados por los europeos, en nombre y a nombre de la necesidad histórica del *buen salvaje* y del *“buen derecho”* de las civilizaciones superiores a establecerse), terminaron por declarase en rebelión o, sin declararla, han asumido su condición de rebeldes.

Es –dicen– a partir de este hecho que se puede establecer cómo la historia centralizada y unitaria se volvió problemática. “No hay cultura universal, sólo cultura de grupos”, pontificó entonces algún sociólogo estructural–funcionalista.[16]

Resultó que el Ideal europeo (y, por tanto, el Marxista) de humanidad, finalmente, era apenas *un* ideal más entre muchos,

> “no necesariamente peor, pero que no puede pretender, sin violencia, el derecho de ser la esencia verdadera del hombre, de todo hombre”[17]

Este planeamiento se presenta y, de hecho, quiere aparecerse como una defensa de los pueblos oprimidos, como un ataque contra el colonialismo (no sólo cultural) europeo, que –por lo demás– es algo más que evidente. De algún modo toda la batahola que se ha vivido (y se vivió) cabalgando sobre el espíritu de los “500 años”, sobre la reconstrucción de la figura de Colón[18], y el llamado derecho al “redescubrimiento”, tiene que ver con esta manida maniobra teórica.

Siguiendo el hilo de la argumentación puede verse cómo, sin mayor demostración, y sobre el terreno de la evidencia, se hace la exigencia en cumplimiento de la cual habría que aceptar que ya se ha llegado, sin saber cómo, al final del colonialismo; esto sucedió, dicen, en el punto y momento en el cual “se disolvió la idea imperialista de historia” que propiciaba el Marxismo, en el corazón mismo de la tradición eurocentrista: ¡Liquidado el concepto, extirpada y/o suprimida la realidad!.

---

[14] Vattimo. *op. cit*.

[15] Ludolfo Paramio, *“Tras el diluvio”*. Editorial Siglo XXI. Madrid, 1980.

[16] *Cf: infra: “En la cueva del minotauro”*. Esta expresión planteada en el aula universitaria por la socióloga Lucia Duque.

[17] Vattimo. *op. cit*.

[18] Pirata-ladrón-cuasi-único-responsable-de-todo..

Tal desarticulación del imperialismo ocurre, bendito sea Dios, a causa de “la irrupción de la sociedad de la comunicación” en la cual lo que pasó en el Golfo Pérsico fue conocido por todos “en vivo y en directo”.[19]

Según esta argumentación, como “ya no se puede ocultar la verdad”, finalmente, la *idea* de la aldea global de McLuhan acabó efectivamente con el colonialismo.

Como los pueblos del mundo, al parecer, ni se han enterado de ello, puede resultar que ésta ha sido la única noticia que no han transmitido los medios...

“ADELGAZAR EL SUJETO”

De este modo se encuentra el lado perverso del problema. Porque este “análisis” no se detiene; y prosigue, simplemente, con un informe que nos deja ver cómo bajo el imperialismo cultural que se venía desarrollando desde Europa, en los ejes del conocimiento, que son –sobra decirlo– ejes europeos, los racionalistas partieron de la reivindicación del *sujeto* y de su ubicación central en el terreno del conocimiento, por definición, él mismo, “racionalista”. Lo mismo ocurrió en los esguinces de la ética, y/o de la estética.

Se empezaron a complicar las cosas cuando el *objeto, y la objetividad,* surgen como última garantía de cientificidad. La necesidad de la demostración como condición del conocimiento –nos dicen– instaura desde entonces, en la herencia griega, su imperio sobre la cultura occidental, y sus proyectos coloniales.

La verdad –aquí– ya no depende de la fe y es, simplemente, demostrable. Para conocer un objeto, necesariamente las ideas que apuntan a él, tienen que *demostrar* un saber, sobre todo un saber coherente.

Culminando este recuento, en el desarrollo de su discurso, los teóricos de la postmodernidad hacen una inflexión donde “muestran” que este proceso es, al mismo tiempo, un proceso que construye el “imperialismo del sujeto”, la “inflación del sujeto”.

Así, se establece que, cuando se reivindica el objeto, o siquiera la posibilidad de conocer el objeto[20], lo que se está dando –a la larga–, y lo que se está encubriendo, es la prepotencia y el imperio del *sujeto*... Este es el esquema y el planteamiento básico del saber filosófico postmoderno.

Se sabe que en este camino venían avanzando, desde hace veinte años, los estructuralistas, proclamando la muerte del hombre, la muerte del sujeto, prefigurando una nueva reivindicación de la muerte de (o asalto a) la razón[21]. En esta perspectiva, todo sujeto es apenas una ilusión, pues sólo existen las *estructuras*.

---

[19] Se le “olvida” decir a Vattimo, que la “Película” del golfo llegó a través de la CNC, o de la BBC, o RCN, o... bajo el “análisis” de los politólogos que “enseñaron” a (todos) los que no sabíamos, cuáles eran los roles de los personajes en acción: el malo de Sadam, los héroes norteamericanos, etc...

[20] O, sencillamente la posibilidad de ser objetivos en los análisis.

[21] *Cf:* Eugenio Trias, *et al*. *“Estructuralismo y Marxismo”*. Ediciones Martínez Roca Barcelona, 1969. Sobre todo los textos *“Luz roja al humanismo”* y *“Estructuralismo y muerte del hombre*”.

Las conclusiones todos las conocen, a estas alturas de la historia (esa, que ahora se niega). Pero también se sabe de sus implicaciones en la política: *la negación de los sujetos esenciales de la historia,* las masas, las clases, el Partido, los organismos y las organizaciones con pertinencia de clase, los cuadros, los dirigentes.

Todo eso proclamado en el área de una cierta resurrección del "sustitucionismo" con el cual se ha pretendido "explicar" las condiciones históricas del surgimiento de la *Perestroika*.[22] Según esta versión, las masas se quedaron así sin funciones, sin historia y sin socialismo.

Por otro camino, pero esencialmente en las mismas articulaciones ideológicas, los postmodernos proponen hoy simplemente que, una vez constatado el *imperialismo del sujeto,* hay que debilitarlo en los análisis; pretenden morderlo en el camino de la práctica, desplazarlo de la acción, para que sólo quede el individuo empírico y, en el mejor de los casos, el grupo como suma empírica de individuos. Por eso le dan la razón a León Blum, y al Papa: "Las masas son el caos", "el socialismo una porquería"; y "el Partido", afortunadamente, sólo *"un tirano".*

De este modo la maniobra que proclama adelgazar el sujeto de la historia, termina proponiendo acciones instrumentales de *interacción individual* para someter las consciencias en el ámbito micro, parroquial, semifeudal; el escenario propicio para la maniobra es el territorio de una nueva *Edad Media* construida sobre la promoción de falsos cadáveres (los imperios, el sujeto, el hombre, la razón); ello no quiere decir que en su juego no aparezcan, también, reales y manifiestamente empíricos valles de lágrimas, sudor y sangre de los pueblos, "liberados" –en la retórica– del imperialismo cultural europeo; sacudidos, por tanto, del sujeto, de la razón, de la historia, y del Marxismo. Es la maniobra que distrae, mientras, las *pedagogías de victoria*, construidas y puestas a funcionar por el imperio, se dan las mañas para fundar *sujetos al servicio del poder gran burgués,* obsecuentes con la opresión y la explotación (de los pueblos, de las naciones y de los proletarios).

Aparece en el horizonte ético y teórico el agnosticismo, en el cual estructuralistas de ayer y postmodernos e "interaccionistas" de hoy, se dan la mano: *No es posible conocer la realidad, o no es posible conocerla como totalidad, y mucho menos es posible... transformarla.* El enunciado, reducido a nota esencial, es relativamente sencillo: concebir el ser como un principio fundamental de la razón, y la realidad como un sistema racional de causas y efectos, no es sino un modo de hacer extensivo a todo el ser, el modelo de la objetividad, pretendidamente científica, desde la cual se construyó el "paradigma racional y el paradigma empírico".

Se "denuncia" incluso cómo opera la mentalidad que –para dominar– este "paradigma" empirista implementa, organizando rigurosamente todas las cosas reducidas al nivel de puras apariencias mensurables, manipulables, substituibles, reduciendo –finalmente– al hombre mismo –su interioridad y su historicidad– a semejante condición de número.

---

[22] El Partido bolchevique –con Lenin a la cabeza– reemplazó a las masas; el Comité Central al Partido; el buró al Comité Central, el secretario al buró... y el *Espíritu Absoluto* a secretario...

NEGAR EL OBJETO.

Desde luego que una crítica así elaborada y presentada contra el empirismo, el positivismo y el “paradigma cuantitativo”, tiene que tener o encontrar adeptos en las mentalidades democráticas. Pero sobre todo procura encontrar adeptos que no vayan mas allá de esta denuncia de la empiria. Sin embargo, al observar un poco más despacio, se encuentra que lo que aquí se está haciendo es –simplemente– recogiendo una polémica planteada por Nietzsche frente a las dificultades del conocimiento, válida pero estrecha, inconsecuentemente materialista pero seductora, desvertebrada de la dialéctica pero incandescente. Y ello no deja de tener su encanto y hasta su encantamiento.

Tal vez por eso el tránsito hacia las concepciones socialdemócratas de algunos teóricos que fungieron en este país, y en el medio universitario, como guías espirituales del pensamiento marxista[23], partieron –en su último camino– hacia el pensamiento “post” por el laberinto tendido de Kant a Nietzsche.

Anotemos cómo aquí hay también una especie de “huida hacia delante” en los teóricos que salen, red conceptual en mano, a cazar y a dejar bien amarrado el concepto marxista de *forma* y su crítica de la apariencia.

Tampoco es accidental que Nietzsche se haya puesto tan de moda.[24] Coherente con el “espíritu de la época”, tampoco resulta extraño que, en los reinados de belleza, la mayoría de las candidatas se den un toque “intelectual” proclamando que su tema favorito es la “metafísica”, el “esoterismo”, la astrología y la reencarnación, los modales de la “nueva era”.

Para nada resulta ahora extravagante que los medios masivos y sus principales figurones hagan la apología de las más retorcidas artimañas adivinatorias, o que se haya fundado con ruidos y timbales una facultad de “astrología” que aspira, en la universidad, a formalizar el manejo que del país ha venido haciendo por la vía de la consulta de los principales cuadros del viejo Estado a su “carta astral”, o a los encantos del Tarot.

En fin, en la argumentación de los postmodernos, y en particular de Vattimo, hay un planteamiento esencial en el desarrollo de esta discusión: *Hay que desaparecer tanto la idea de la racionalidad como la idea de la objetividad,* en todos los espacios, incluidos los de la ética.

> “Una vez desaparecida la idea de una racionalidad central de la historia, el mundo de la comunicación generalizada estalla como una multiplicidad de racionalidades ‘locales’ –minorías étnicas, sexuales, religiosas, culturales o estéticas (como los Punk, por ejemplo)– que toman la palabra y dejan de ser finalmente acallados y reprimidos por la idea de que sólo existe una forma de humanidad valedera digna de realizarse, con menoscabo de todas las peculiaridades, de todas las individualidades limitadas, efímeras, contingentes...”.

[23] Como por ejemplo, y sólo es un ejemplo, Estanislao Zuleta.

[24] Nietzsche campea incluso como “lectura” ligera para la juventud en textos como *“Así hablaba Zaratustra”*, o el libro *“Humano, demasiado Humano”*, donde se establece una certera crítica de los valores burgueses que aparecen y se proyectan como valores de la “modernidad”.

> Este proceso de liberación de la diferencia no es necesariamente el abandono de toda regla, la manifestación irracional de la espontaneidad...”[25]

LOS NUEVOS SUJETOS Y LOS CONSENSOS PARROQUIALES.

En el orden de este discurso no abundan las coherencias. Sin embargo, hay que reconocerle consecuencia cuando postula que lo único real, empírico, pragmático, efectivo, son las minorías con derechos. Minorías que, si se suman en cuanto grupos “secundarios”, amarrados a la “sociedad civil” vendrían a constituir la inmensa mayoría, en un nuevo espacio de democracia participativa.

Es así como, si existe algún camino para la liberación, ese es el camino autogestionario y corporativo. El camino que le da a cada minoría la posibilidad de expresarse en su propio espacio micro, hablando, diciendo, fundando en la palabra, instituyendo el relato que lo define y proyecta. Pero no puede ser ya la dimensión, el calibre de su razón, sino sus cosas mismas, su necesidad. El paréntesis de la realización, no la constituye ya el sujeto que bordea el peligroso camino de su determinación social que lo precipita en la clase social, sino el individuo mismo y el “grupo”.

Si todas las mujeres –en todos los grupos– resuelven el problema de la opresión (si ello existe aún); si en todos los grupos los niños pueden tener y usufructuar los derechos del niño; si en todos los grupos, todos los jóvenes reivindican su condición de tales; y, si en los grupos, los de la Tercera Edad –finalmente– resuelven los problemas de la tercera edad; si en los grupos, los homosexuales pueden serlo libre y plenamente; y a los negros –allí– se les respeta su condición de negros; y, a los indios, su condición de tales; y, si este país en el paroxismo de los grupos, asume su condición multiétnica y pluricultural, pluriclasista y plural... entonces no habría ya de qué preocuparse.

De algún modo –piensan– la nueva Constitución así lo siente, así lo permite, así lo hace. Todo el mundo resolvería sus problemas o, realmente, no habría problemas en la sociedad; porque –explican– en la medida en que *todo el mundo, “la gente”,* se pueda expresar libremente, y se respeten las diferencias (por ejemplo las diferencias de clase), ello traería aparejada la paz que reinaría *eternamente*, de tal modo que la democracia abstracta se encarne en cada uno de nosotros, galopando en las antinomias de lo ético.

Así por ejemplo, el problema del indio ya no será más el problema de la tierra, si es que alguna vez lo fue. Esa extraña cuestión no tendría nada que ver con las relaciones de producción, no tendría que ver con el problema agrario y el problema de la democracia no resuelto en este país.

En esta perspectiva, sería “simplemente” un problema de etnias que se resuelve si dejamos que los indios hablen y se expresen: Que vayan al Congreso y defiendan sus cosas, construyan su relato, evidencien en el nuevo contexto ético su propia moral pragmática...[26]

---

[25] Vattimo. *Op. Cit.*

[26] Incluso se puede reconocer que es un problema racial, aunque esto sea un problema

La emancipación finalmente consistirá en que cada uno de los "nuevos sujetos" pueda manifestar lo que para cada uno de ellos es *su verdad*, lo que cada uno "es en verdad": negro, mujer, homosexual, protestante, partidario de Friedman, lector de Rimbaud... El motor emancipante, la causa de la liberación, es la liberación misma de la diferencia, de las diferencias, de los dialectos. Al fin y al cabo *el dialecto* es sólo el uso regional de una lengua y podría entenderse perfectamente lícito el "dialecto" negro del hombre, tanto como el "dialecto blanco" de la lengua-hombre; o el "dialecto homosexual" de la "lengua-sexo", o el "dialecto terrateniente" en la "lengua-propiedad".

Como dialecto "es mejor" que dialéctica y, como no hay una idea universal de *hombre*, lo-que-existe-realmente son *dialectos*, usos regionales en todos y cada uno de los códigos, en todas y cada una de las dimensiones de la cultura. Por eso, en el terreno macro de la política, lo único que tiene sentido es el sentido pleno de la región. Por eso –agregan–: "¡Viva la región!", "porque sólo en la región[27] y en lo regional podemos reconocernos".

El efecto es el desarraigo y la búsqueda: La identificación, la identidad perdida, la aprehensión ética de lo parroquial fundando o reconociendo inamovible un orden feudatario que se presenta, al final de la historia como única alternativa. Este es, en realidad, el fundamento pragmático de todo pensamiento de la postmodernidad.

Frente a esta concepción de la postmodernidad se levanta la otra visión postmoderna que, negándola, se muerde la cola: la de Habermas y los habermasianos que intentan refutar la primera.

Lanza en ristre nos dejan saber que no están de acuerdo. Que lo de Vattimo es reaccionario. Veamos por ejemplo a José María Mardones, en el texto *"El Neo-conservadurismo de los Postmodernos"*[28] que, por demás, resulta bien interesante, puesto que es una crítica de las tesis de Vattimo y –al mismo tiempo– la afirmación de otros elementos de la teoría de la postmodernidad.

> "El pensamiento postmoderno –nos dice– ha sabido captar una sensibilidad que recorre la reflexión de todo nuestro siglo. Se la puede llamar 'la revuelta contra los padres del pensamiento moderno'".[29]

Y... ¿cuáles son esos padres del pensamiento moderno que evoca Mardones y que gravitan en todo discurso postmoderno? Él lo dice entre paréntesis: Descartes, Locke, Kant, agregando un "incluso... Marx".[30]

Pero veamos lo planteado por Mardones en su incursión contra las veleidades de Vattimo:

"menor" porque, nos dicen, en este país ya casi no hay racismo..("¡Cómo va a haber racismo aquí, si la sirvienta de la casa es negra, y no hay problema"!, dijo en alguna parte un conferenciante defendiendo la tesis contraria dentro de la misma problemática).

[27] No es entonces accidental que este sea el nombre de una de las más importantes ONG's manipuladas por la Socialdemocracia.

[28] En: Vattimo, *et al, ob. cit.*

[29] *Op. Cit.*

[30] Como se ve, la lista desde luego es incompleta. Y, no sólo eso... está vuelta al revés.

> "Esta sensibilidad deambula ya, no sólo por la cabeza de los pensadores postmodernos, sino por el pluralismo de sub-culturas de nuestro momento, por la pérdida de peso de las grandes palabras que movilizaron a los hombres y mujeres de la modernidad occidental (verdad, libertad, justicia, racionalidad), por el desencanto, en suma, ante nociones como la razón, la historia, el progreso o la emancipación"[31]

Archivar estos "conceptos" sería la alternativa. El concepto de *verdad,* puesto que *la* verdad "no existe" en la medida en que toda verdad 'es relativa'. Nadie tiene la verdad, no hay verdades absolutas: Tú tienes *tu* verdad y yo tengo la *mía*. Lo que podemos llegar es a un buen acuerdo, a un consenso en el cual *la* verdad no es ni la tuya ni la mía. Como en las guerras, el primer muerto postmoderno es la verdad.

Pero debemos archivar otro concepto: el de *libertad*. Debemos dejar de buscar eso que llaman libertad, puesto que es una utopía y la única libertad reivindicable es la proporcionada, auspiciada y regida por el mercado: *La libertad de comprar y vender*.

Es, desde luego, también urgente llegar hasta el salón de los rebujos para archivar otro concepto: el de *justicia,* pues la humanidad ya ha alcanzado la única justicia posible: Hacer que la ley se cumpla, cosa que –de paso– es la rubricación de la libertad.

Y, para que el censo no quede incompleto, hay que rebelarse abandonando la *racionalidad*. No podemos –nos dicen– seguir rindiéndole culto a la racionalidad, simplemente porque no existe *una* razón reivindicable. Lo demás, si hacemos caso de Mardones, o de Paramio[32], es sólo el desencanto.

Razón, historia, progreso, emancipación, no tienen lugar ya; murieron de desencanto y la humanidad, desencantada, las archivó junto a la *verdad,* la *libertad,* la *justicia* y la *racionalidad*.

El discurso de Mardones (como el de Habermas y el de Vattimo), se presenta como un discurso radical, que, a la larga, es un discurso radicalmente metafísico.

Veamos hasta dónde puede llevarnos: Ya en el tercer párrafo de su ensayo nos dice:

> "Ahora predomina mayormente la identidad por referencia a los pequeños grupos cercanos".[33]

Pero apreciemos bien la idea que da continuidad a este enunciado: "*Consensos locales, coyunturales y rescindibles, visiones fragmentadas, escépticas de la realidad",* nos dice, citando sus fuentes alemanas. Observemos: Nos enfrentamos a consensos locales, coyunturales y rescindibles. Estamos condenados a la renovación permanente de los consensos que hay que estar haciendo entre pequeñas minorías localmente, regionalmente...

---

[31] Mardones, *ob cit,*
[32] Paramio, *ob. cit*.
[33] *Ibíd*.

Los fundamentos de esta manía corporativa que se pueden encontrar, por un lado en Althusser y, por el otro, en Rousseau[34] asaltan el orden mismo de su discurso. Por eso de acuerdo con Lyotard, nos deja saber que ante la "insania y zoomórfica" en todo lo racional, afectivo y político... se impone el contrato temporal.

PARA QUE EL SUJETO NO SEA SEÑOR DEL OBJETO, O "LO ENGAÑADOS QUE ESTÁBAMOS CON EL MARXISMO".

A renglón seguido, se introduce de lleno en la discusión de la relación de la objetividad y la subjetividad: Hasta la llegada de los postmodernos, habíamos ignorado que lo que está en crisis es la racionalidad de la objetividad:

> "La reivindicación de un 'sujeto débil' [que plantea Vattimo] (es) un término correlativo a la carencia de fundamento del pensamiento. Un pretendido pensamiento fuerte, que cree saber objetivamente, que busca un fundamento para sus afirmaciones, es una consciencia fuerte, estable, indudable, el sujeto fuerte es correlativo al pensamiento de la objetividad"[35]

Para que entendamos: Cuando uno reivindica la objetividad, lo que está reivindicando es el sujeto que conoce al objeto. Esta es la tesis básica. Y detrás están –como lo hemos mencionado– Nietzsche, Adorno y, de algún modo, Marcuse.

Haciendo este reconocimiento, Mardones dice:

> "Como han visto Nietzsche, Adorno y Horkheimer, detrás se esconde el afán de dominación. Porque 'al sujeto del objeto', al pensamiento objetivador, le anima un afán de poderío. Es el sujeto señor del objeto".[36]

De este modo retorcido, cualquier planteamiento de conocimiento de la realidad aparece como pura "metafísica del sujeto", afán de dominación en el cual el sujeto es el señor del objeto. Estamos, así, ¡más atrás de Kant!.

Ya no hay sorpresa con la propuesta que se nos hace, en una obvia referencia a Nietzsche:

> "Hay que someter a una cura de adelgazamiento al sujeto, a fin de que el pensamiento se debilite en su afán objetivante y pueda brotar un pensamiento auroral de la mañana".

Su propuesta continúa:

> "Para ello se precisa abandonar el pensamiento crítico, vivir hasta el fondo la experiencia de la necesidad del error, vivir el 'incierto error', el 'vagabundeo incierto', con la actitud de los hombres de buen temperamento"

[34] León Vallejo, *Ob. Cit.*
[35] Mardones. *Ob. cit.*
[36] *Ibídem.*

Como se ve, no hay nada escrito, no hay nada definido, no hay nada cierto. Hay que vivir, simplemente, la posibilidad del error y corregirlo... ya no se trata de interpretar el mundo, pero tampoco de transformarlo, hay que vivirlo antes que se acabe. Estamos a tientas en el camino de la alteridad reduplicando cada moral, de espaldas a la ética imposible.

No es extraño entonces que Koyré, en el espíritu de la *nueva era*, le haya dedicado algo más de 40 libros de muy buena aceptación en las facultades de ciencias de nuestras universidades a demostrar que los fundamentos de Galileo eran equívocos. Galileo era, en el mejor de los casos, un señor muy inteligente y "chepudo"...[37]

A veces, estos teóricos de la postmodernidad, adulterando la verdad histórica, quieren hacer creer que el primero en abandonar el determinismo galileano, por considerarlo "mecanicista", dizque fue el propio Marx. Cualquiera que conozca el planteamiento básico de Marx al respecto puede señalar lo contrario:

> "el determinismo dialéctico no niega sino que subordina el determinismo propuesto por Galileo".[38]

Sin embargo, los postmodernos insisten en adjudicarle a Marx su propio devaneo, para decirlo con otras palabras. Reinciden a coro, en afirmar que todos los fundamentos epistemológicos de la razón y de la posibilidad de conocimiento, todos los fundamentos del método científico, son apenas una ilusión... que también tienen su desencanto.

Este "adiós a la ciencia" identifica a los postmodernos y a su reciente retroalimentación con los llamados "nuevos filósofos"[39] y, en pedagogía, a los constructivistas.

Si en la primera parte nos convencían de la existencia de sólo "nuevos sujetos" que imponían un "adiós al proletariado" (André Gorz), en el punto que venimos tratando nos imponen un "adiós a la ciencia" (Lard Dreau). La continuidad es apenas lógica: "Adiós a la historia".

Este último es un canto entonado en diversas modulaciones por el pensamiento postmoderno. Dice, por ejemplo, Mardones:

> "No hay verdad última, no hay progreso. Sólo hay *'aperturas'*...".

En otras palabras: Estamos ante el fin de todo proyecto, ante el fin de toda "normativa histórica totalizante": La dictadura del proletariado, por ejemplo, no es más que un "error". El argumento que nos presentan es "fácil":

¡¿Cómo así que van a encasillar a todos los hombres bajo la dictadura del proletariado, cuando nuestras únicas urgencias están signadas por el deseo de vivir la libertad plena, absoluta, total y completa?!

---

[37] Otra cosa es la discusión, a propósito de la física cuántica, sobre el equívoco concepto de a "indeterminación", que a nuestro modo de ver, fortalece el punto de vista que sostiene la causalidad y el determinismo dialéctico.

[38] *Cf: Infra*.

[39] *Cf*: Francoice Aubral, y Xavier Delcurt. *"Contra la nueva filosofía"*. Premia editora La red de Jonás. México, 1978.

Nos va quedando, dicen desde la postmodernidad, un único territorio por el cual podemos transitar: Luego del desencanto, llegamos a la *resignación*.

Así, tendríamos que tomar como propio el fin de la filosofía, de la historia, sin tragedias, buscando un sentido en la pérdida de sentido. De este modo podremos llegar –insisten– a la "multiplicidad de los horizontes del sentido" (y estamos otra vez frente a Nietzsche, de la mano de Deleuze[40]).

Si nos encontramos así de pronto ante el fin de la historia, demolida por la "multiplicidad de los horizontes del sentido", entonces... ¿para qué proyectos de justicia?, ¿Para qué proyectos de futuro sin explotadores ni opresión?.

Agregan aquí un comentario de mala leche: Nos recuerdan cómo el Marxismo había planteado ya que la cuestión no radicaba en la búsqueda de la justicia, "Olvidando" lo principal del planteamiento marxista: más allá de una condena moral del sistema capitalista, es necesario develar las leyes que lo rigen, explicando y asumiendo su desarrollo y sus perspectivas. Este "olvido" se origina en que los postmodernos, finalmente, quieren negar la existencia de esas leyes objetivas que rigen y determinan la realidad capitalista.

Tirando al saco de la basura el planteamiento del Marxismo que había criticado el criterio de justicia proclamado por los anarquistas, los postmodernos hacen aparecer la historia desvinculada de su sentido en y por la lucha de clases, de tal modo que es posible asumir en su giro una ética ahistórica. Así, sólo va quedando un sentido trascendente que nos invita a ver cómo se realiza en el presente, desde un pesimismo total. La ética teleológica de la alteridad se torna en moral demiurga, en mandato inane.

Inmersos en el momento presente, entregados al puro juego de las diferencias, más allá, fuera del bien y del mal, rebasando lo verdadero y lo falso, al margen mismo de la realidad, en el corazón de la ilusión, los postmodernos precipitan la historia, el proletariado, la ciencia, en el mundo de la metafísica, de la magia.

En el tejido fino de la tela postmoderna se denuncia el "pernicioso y limitador reino de la referencialidad", levantando como un fetiche consignas contra la "referencialidad" malsana, elaboradas a partir de una cierta distorsión de la teoría lingüística.

El lenguaje, está compuesto por signos definidos (básicamente) como una relación arbitraria entre el significante y el significado, ligado al pensamiento,[41] confundiéndose con él. Esta relación (significante/significado) establece a su vez una relación con el referente, es decir, con la realidad.

Partiendo de estos presupuestos teóricos elementales, se ha llegado a la construcción de una teoría regida por el orden fenomenológico que afirma al hombre como un "ser simbólico" en cuanto es un ser que hace símbolos y –aún– se hace en los símbolos.[42] Único animal ideológico, el hombre construye imaginarios y maneja el lenguaje articulado en el inconsciente. El inconsciente

[40] *Cf:* Gilles Deleuze. *"La lógica del sentido"*. Editorial Bote de Vela. Medellín 1982.
[41] Ferdinand Saussure, *"Curso de lingüística general"*. Losada. Buenos Aires, 1973.
[42] Ernest Cassirer, *"La clase de la naturaleza del hombre: el símbolo"*. En: *"Antropología filosófica"*. Fondo de cultura económica, México 1963.

mismo está estructurado como un lenguaje, fue la tesis de Lacan que desvertebró todo positivismo.[43]

Si la relación entre el significante y el significado, que se da por completo en el pensamiento, es una relación arbitraria, de ello se pretende "deducir" simplemente que la realidad misma o no existe o está fundada en el lenguaje. Del hecho según el cual los hombres interpretan la realidad desde la lengua en la que piensan, no se puede llegar a la conclusión que plantea entonces que la realidad misma no existe o que lo único existente es el lenguaje o, peor aún, que la realidad misma es un resultado de la palabra....

En el filo de la metafísica, desarrollando esta teoría acerca del hombre, se llega a verdaderas elucubraciones que al parecer son el origen de las distorsiones que se sintetizan en los penúltimos desarrollos de la fenomenología:

El lenguaje, nos dicen, es autónomo como tal lenguaje y no tiene nada que ver con la realidad. Así, el elemento referencial va sufriendo una pérdida de identidad en un proceso en el cual el sentido de las palabras depende cada vez más de las palabras y menos de la realidad, hasta llegar al punto de afirmar como un absoluto que el sentido de las palabras depende sólo de las palabras y no de la realidad.

En este punto, cabalgando en la entelequia, Vattimo nos precipita en el punto clave, en el punto en el cual se da la mano con Fukuyama, Habermas y demás matices "post".

En medio de su histeria "interactiva" desapareció la historia (ya no sólo la visión eurocentrista de la historia) en razón de haberse golpeado su concepción eurocentrista.

Pero, además, por otra razón fundamental: Desapareció la historia porque ya el *sujeto de la historia* no es la clase obrera, el proletariado; porque ya no hay lucha de clases, no existe el trabajo como referente[44], ni la explotación como algo digno de crédito.

Este es el *fin de la historia* en el que se regocijan todos los postmodernos, vergonzantes o no.

Y, resumiendo, a continuación desatan un punto de vista que resultaría bastante extravagante si no fuera simplemente el colmo del idealismo, del pensamiento metafísico: El cuento de hadas que sigue apunta a señalar que lo fundamental de la ya vapuleada "concepción europea" es una ilusión establecida en la relación sujeto-objeto.

Es así cómo, montando en el carro del corporativismo, con los mejores atavíos de la concepción del mundo medieval[45] nos dice que esta concepción filosófica, heredera del racionalismo, que aparecía como objetivista y científica,

---

[43] Jean Dechamps. *"Psicoanálisis y estructuralismo"*. En: Trias *et al, ob, cit*. pág 211.

[44] *Cf:* Jurguen Habermas, *"El discurso filosófico de la Postmodernidad"*. Ed. Taurus Buenos Aires, 1989. En particular el *"Excurso sobre el envejecimiento del paradigma de la producción"*.

[45] Vattimo ha fungido como secretario de las Sociedades Católicas Italianas, las que –en su prehistoria– constituyeron el apoyo principal a la elaboración de la encíclica *Rerum Novarum*.

tuvo desde siempre un desfase grandísimo y terrible y es que todo objetivismo no viene a ser otra cosa que el encabalgamiento del sujeto. Y... ahora resulta que los sujetos simplemente no tienen existencia. Así, sentado ya que los sujetos no existen, resulta, entonces, imposible el conocimiento mismo.

Sobre estas premisas, Vattimo nos conduce por los pasadizos secretos de una elaboración que nos va informando cómo, desaparecida la racionalidad central de la historia, el mundo de la comunicación generalizada estalla "como una multiplicidad de racionalidades locales"; de tal manera, entonces, la única posibilidad de pensar la historia –o de pensar el desarrollo de la sociedad misma–, es pensar en las posibilidades de las minorías étnicas, sexuales, religiosas, culturales, estéticas... Como ya no existen las clases, de lo que se trata es, ahora, de reivindicar los intereses de las minorías... de todas las minorías: Todas las minorías raciales (así, en esta lógica el problema indígena, como decíamos atrás, en este país, por arte de magia, ya no es el problema de la tierra, ya no es el problema agrario no resuelto, sino el problema de una etnia minoritaria que es oprimida en su condición de etnia), todas las minorías sociales, todas las minorías sexuales, todas las minorías culturales...

Como vimos atrás, si hay algún problema a resolver, ésto se hace posibilitando que todas las minorías tomen la palabra: que los "punk" hablen; que los homosexuales hablen y digan su palabra; que los indígenas hablen y digan su verdad; que las mujeres digan, que los niños se manifiesten, que los viejos vuelvan a balbucear; que las minorías tomen la palabra, en un proceso de liberación de las diferencias, en el cual, necesariamente, se llega a la "liberación de las racionalidades locales".

Nos damos cuenta, entonces, de lo engañados que estábamos con el Marxismo, puesto que el mundo está organizado de otra manera, de esa otra manera en la cual lo central es la lucha por la "igualdad de las minorías"; y, de oro modo, por *la tolerancia*, por respetar, es decir, por *mantener las diferencias:* por el *respeto al otro tal como es* (y debe mantenerse, en lo posible, dentro de su "rol"), en un proceso en el cual –afortunadamente– ¡desaparece la lucha de clases!.

"VENGA, CONVERSEMOS".

El trasfondo de ésto lo encontramos en las tesis de otro filósofo que pendula en los sortilegios de la postmodernidad, pasando por crítico de Vattimo y archicontendor de ese otro ideólogo de la derecha venido desde la izquierda, que es Daniel Bell. Habermas, ideólogo de cabecera de más de una organización (gubernamental o no) en este país, es el arquitecto de la ya famosa interacción comunicativa.[46]

El fundamento del pacto social continuamente renovado es la ética de la alteridad en la vía del consenso. Heredero de la concepción ética que tiene su más alta sistematización en Kant, desarrolla el preconcepto según el cual es el discurso lo que nos hace iguales.

---

[46] Depurada de toda la bazofia, se reduce a una ética que plantea esencialmente una cosa sencilla: todos los problemas los podemos resolver si sólo nos tomamos sistemáticamente el trabajo de conversar racionalmente, si conversamos y dialogamos racionalmente.

Veamos cómo se articula el eco de este planteamiento en nuestro medio en la voz autorizada de Estanislao Zuleta. Pregunta Zuleta de la mano de Kant:

> “¿Cómo fundar una ética en términos de validez universal, cómo encontrar un fundamento ético de validez universal?”.
>
> “Hay un tipo de relación interhumana que implica dos cuestiones que son del orden de los valores éticos: La igualdad y la reciprocidad. En el discurso racional y en los principios mismos de la razón, Kant veía fundamentos de una ética; una ética que podría haber tenido, si Kant se hubiera dirigido hacia allá, valores muy aproximados a los de ciertas corrientes éticas griegas que podríamos llamar horizontales, es decir, la reciprocidad entre las personas que están en el mismo nivel, la amistad, la lealtad, la igualdad, la hospitalidad, y muchas otras relaciones que tanto apreciaban los griegos y que están en un nivel muy similar”[47]

Estas, afirmadas por Kant, son diferentes a otras formas de relación “verticales”: la compasión (que va de arriba abajo), la caridad (que va de arriba abajo), la obediencia, la sumisión, que expresan los fundamentos de una ética que no se da entre iguales y, por el contrario, implica la desigualdad.

Esto ocurre de tal modo que el imperativo kantiano “atrévete a saber”, "atrévete a pensar”, “pensar por sí mismo”, supone –en esencia– el “ponerse en lugar del otro”, de tal modo que el discurso racional, a pesar de ser también un hecho, es un hecho que tiene implícitos valores, uno de los cuales es, por ejemplo, la igualdad.

> “A un igual se le demuestra, a un inferior se le puede ordenar, amenazar, intimidar; a un superior se le puede solicitar, suplicar, seducir, pero al que se le demuestra, se le trata como igual y la relación entre quienes están en un proceso de demostración es, entonces, una relación entre iguales; e incluso, quien argumenta, trata al otro inmediata y espontáneamente como igual”.[48]

Como vemos, el problema es más sencillo de lo que suponíamos: Simplemente nos ponemos a razonar... y nos volvemos iguales. También aquí la palabra puede fundar la realidad. Tampoco aquí el problema es de clases, ni de lucha de clases. Aquí la cuestión de las relaciones de producción, del tipo de propiedad, de la explotación, nada tienen que ver. Todo se reduce a que nos dediquemos a razonar... ¡porque la razón nos hace iguales!. Sólo por eso la mejor fórmula para resolver los problemas de hoy, en la sociedad de hoy, es simplemente conversando, en la lógica grupal de la “interacción comunicativa”.

---

[47] Estanislao Zuleta, *“Ética, terror y revolución”*. En: *“Colombia, violencia, democracia y derechos humanos”*. Ediciones Altamir, Bogotá 1991.
[48] *Cf.* Zuleta.

LA NUEVA ESFINGE PREGUNTA: ¿MODERNOS O POST-MODERNOS?

La tierra, el cielo, el mismo infierno y hasta la propia pugna sobre la cuestión de la postmodernidad se convulsionan con la discusión fungiendo de renovada esfinge planetaria, plantada ahora sobre este territorio colombiano. Desde ella, y en ella, la nueva inquisición plantea esta disyuntiva: ¿Ustedes de qué lado están?, ¿Del lado de la modernidad o de lado de la postmodernidad?. Sin dejarlo pensar mucho, hacen el censo e intentan, entonces, agrupar a los nuevos creyentes en sólo dos campos:

- ¿Dónde están los modernos, los partidarios de la "modernidad", incluido Habermas? y,
- ¿Dónde, los que están contra la "modernidad"?

De este modo, todos los que estén contra la modernidad, absolutamente todos (y recordemos que la modernidad es el capitalismo) correrían el riesgo de ser reaccionarios. Y al revés, si uno no es "postmoderno", junto a Vattimo y demás, es porque está por la "modernidad", es porque está *en favor del capitalismo*. En esta totalitaria camisa de fuerza se quiere meter a todo aquel que se percate del debate y pretenda asumirlo.

LOS APOLOGISTAS DE LA "COLOMBIA QUE DESPIERTA A LA MODERNIDAD".

Así pues, si no estamos por la postmodernidad, ¿es porque estamos *por* la modernidad?, ¿estamos, entonces, por el desarrollo del capitalismo, por la intensificación de la explotación capitalista?.

Hay quienes no tienen ningún empacho en hacer la apología de una Colombia que "despierta a la modernidad".[49] Allí se nos explica cómo lo que está ocurriendo en los planes económicos, políticos, culturales y militares que el imperio despliega en estos países son tan sólo planes "para llevar al país al goce de la modernidad". Debemos entender así que, para que la modernidad sea posible en este país, es simplemente necesaria la *Ley 50*, la flexibilidad del salario y de la fuerza de trabajo; es necesario que no haya contrato de trabajo, que circulen miles de desempleados, de destechados, que se precipite la libertad de tarifas y de precios, en la sacrosanta libertad de comprar y vender (los que tengan con qué). Mientras todos conversan, se expresan y se hacen iguales en el discurrir del consenso renovado en cada pacto social revivido, el manso imaginario abre los espacios de la moral concreta articulada en la ética discursiva. Entre tanto, afuera, el país muerde su cola.

Si esta carga teorética elude el referente y niega el país real, ¿Cuál es –entonces– el problema que no se ha querido enunciar?.

Hay que decirlo con todas las letras: Existe un proceso de la Modernidad en este país que también genera las formas que impiden llegar a sus múltiples determinaciones: *el desarrollo del capitalismo burocrático en este país, que ha transcurrido necesariamente por la vía reaccionaria*.

---

[49] Ese es el título del penúltimo libro de combate editado por la ONG *"Foro Nacional por Colombia"*: *"Colombia: El despertar de la modernidad"*.

Este es el punto, exacto, de la discusión que por estos días no se nombra: aquí el capitalismo se ha desarrollado por la vía reaccionaria. Ha tenido un lento desenvolvimiento de las relaciones capitalistas típicas en el campo y en la ciudad; los capitales se empezaron a acumular partiendo del capital comercial; el proceso de descomposición del campesinado no se ha dado a la manera europea. A sangre y fuego no se ha hecho otra cosa que potenciar el latifundio en el campo, haciendo crecer los cinturones de miseria en la ciudad. El campesino no se vino para la ciudad porque le hayan hecho una buena oferta de trabajo, liberando su condición, haciéndolo avanzar a la de fuerza de trabajo asalariada. Se vino del campo para la ciudad, porque si no se viene lo matan; porque tiene que desocuparle la tierra al terrateniente de enseguida. Son estos los entretelones donde se cuece el imaginario colectivo que fundamenta la moral y la ética que nos devoran.

En este país, a pesar del inmenso desarrollo que ha tenido el capitalismo en el campo y en la ciudad, sobre todo en el último período, lo único que se ha generado es el reforzar de las formas históricas de la tenencia de la tierra, intensificando el latifundio, profundizando el gamonalismo. Y todo ello está en el corazón que resulta esencial al capitalismo generado por el imperio en estos países: el capitalismo burocrático.

Es el problema central de la llamada *'modernización'* del país, que no se puede lograr por la vía burguesa, porque esa es una vía reaccionaria que –por demás– ya está cancelada (a pesar de la constituyente y de la nueva Constitución); porque, esa, es la vía del capitalismo en crisis, que no se redime a sí mismo sino a condición de potenciar la miseria, el miedo en su aceptación.

La alternativa que el proletariado y las masas colombianas tienen no es el apoyo a la "modernidad", a un "sano" capitalismo con todo y sus costos sociales, como algunos conceden. No es la fementida propuesta de la supuesta apertura sin privatización, que sólo cabe en la cabeza de la pequeña burguesía que se niega a aceptar –o a mirar siquiera– las leyes del desarrollo del capitalismo en países como éste.

La alternativa, desde abajo, en este país no es el apoyo de la modernidad, ni el devaneo con la "post", no es despertar en la modernidad y aplaudir las maniobras de la gran burguesía y los requiebres de la pequeña. Nuestra alternativa es otra. No tenemos que optar entre la "postmodernidad" metafísica y reaccionaria, o la "modernización capitalista" del sello que sea, "neoliberal" o socialdemócrata ("capitalismo con desarrollo y rostro humano").

No tenemos que optar, sino por el contrario combatir, esas falsas disyuntivas del proyecto gran burgués que está resultando en la práctica: El desarrollo de las formas corporativas, el desarrollo fascista de un capitalismo que refuerza sus mecanismos de acumulación sin resolver a fondo los problemas centrales.

EL DEBATE SOBRE LO POSTMODERNO ES UNA TRAMPA.

La alternativa es sólo una: cambiarle el carácter a la guerra que en estos momentos se traga al país, porque sólo cambiando su carácter y removiendo sus causas, puede ella revertirse en paz.

El debate sobre la modernidad y la postmodernidad es una celada, es un colchón de babas y palabras que los intelectuales orgánicos del poder están tirando, con la vana pretensión de liquidar –o al menos amortiguar– la lucha de clases; buscan que la capitulación no sea sólo su propia capitulación de intelectuales en retirada, sino la capitulación de todo aquel que pretenda transformar el mundo y a los hombres con él.

La postmodernidad, es –decíamos– una modernidad decrépita; es el intento de volver a las viejas concepciones iusnaturalistas que postulaban la democracia en abstracto, la democracia sin apellidos, sin sello de clase. Es el intento de restaurar las concepciones de la burguesía partiendo del siglo XV para acá, en un bastardo intento que parte de castrarles la esencia y las posibilidades revolucionarias que alguna vez tuvieron ubicadas en el contexto histórico en que surgieron.

Esta modernidad decrépita, ese viejo pensamiento burgués que ahora nos presentan sin el filo revolucionario que alguna vez, hace siglos, tuvo, no puede confundirnos. *La sociedad moderna es la sociedad burguesa y esa sociedad está generando su sepulturero.* Sigue siendo cierto que el penúltimo burgués venderá la cuerda con que habrán de colgar al último. Y, ese dato no consuela, ni anima, pero ayuda a comprender el sentido de la historia, que sigue respirándole en la nuca a toda forma de explotación, alienación, opresión y miseria.

2. LA IAP COMO OBSTÁCULO [50]

RELACIONES PELIGROSAS DE LAS MASAS CON LA IAP.

Hay una consciencia firme y clara en los dirigentes y en las bases de muchas comunidades: *el mundo "moderno" es el mundo regido por las relaciones de producción capitalistas,* es el mundo burgués, donde sobrevivir implica luchar.

Pero también hay una segunda cosa que va quedando clara, como resultado de la organización y racionalización de la propia práctica de muchas organizaciones de masas (sobre todo las barriales, las campesinas y las sindicales, permeadas en años anteriores por la más desaforada actividad corporativa) frente a las llamadas *Organizaciones No Gubernamentales* (ONG's): Estas organizaciones impulsan, como su principal instrumento de penetración e implantación en las comunidades, la llamada "*Investigación Acción Participación",* que jalona un específico espíritu corporativo, '*autogestionario'* y desmovilizador

Nuestro encuentro con dirigentes naturales de estos sectores, se produjo en el cruce de espacios de lucha y educación: por ejemplo, el *Comité de Solidaridad con los Trabajadores en Conflicto,* donde los compañeros acudían a llevar su problemática en el intento de construir la solidaridad clasista y CINFORO (el *Centro de Investigación y formación Obrera*), que por esos días desplegaba sus actividades de la mano del INS (*Instituto Nacional Sindical*), un instrumento de Educación obrera y popular que tiene la rara característica de no haber querido asumir la esencia por la que discurren –ahora– la mayoría de estas organizaciones e instituciones dedicadas a la educación popular, surgidas en los últimos decenios.

Se dio otra eventualidad importante: cuando muchos compañeros –en el período de la segunda mitad del decenio de los 80 y la primera de los 90– llegaban al INS y a CINFORO, con la perspectiva de encontrar *un espacio de formación ideológica para alimentar su lucha;* allí se estaba librando –a su interior– un interesante debate ideológico y político, teórico y práctico en torno a la cuestión del significado de la educación popular y la Investigación.

Al centro de esta discusión estaba (¡¿cómo no?!) la valoración y evaluación de lo que venía representando la *Investigación-Acción-Participativa* para la dinámica misma de la lucha de clases.

Esta fue la circunstancia según la cual, al comenzar a desarrollar varias de nuestras investigaciones, las bases no sólo aceptaban gustosas nuestras actividades, dándonos toda la confianza y aportando las energías necesarias, sino que, en muchos casos, ya habían *empezado a construir un punto de vista sobre lo que significaba, en general, la "investigación social".* Este punto de vista –era inevitable– se fue estableciendo también sobre –y en relación– con los agentes que intervienen en las comunidades con uno u otro punto de vista político, ideológico y organizativo.

---

[50] Material generado en el debate sobre la IAP, en un curso de *Práctica* de la *Fundación Universitaria Luis Amigó*, donde se desarrolla el debate anterior en el seno del INS (Instituto Nacional Sindical)

Y, lo mejor del caso: ese era también nuestro propio punto de vista, el punto de vista desde el cual se mira las necesidades reales que la comunidad siente, para adelantar *una investigación puesta realmente al servicio de su lucha*.

No íbamos, pues, a descubrir con ellos el agua tibia del método (cualquiera que él fuera).

LA "OTRA" HISTORIA.

Vamos, pues, a retomar la discusión desplegada tanto en el seno del INS como en el de CINFORO:

El 30 de Junio de 1991, en el marco del seminario Nacional *"El Marxismo Hoy"*, el Regional Viejo Caldas, Antioquia y Chocó, citó a un debate sobre

> "la lucha de clases y el papel de la educación y la investigación en Colombia".

Nuestros amigos de CINFORO, presentaron una ponencia bajo el titulo *"El INS que defendemos"*,[51] en la cual se hace una crítica global de la IAP, y se formulan algunas tesis sobre el papel del intelectual, partiendo de especificaciones tomadas, fundamentalmente, de Mao Tse-tung y Antonio Gramsci.[52]

Nos parece justo y necesario empezar por recoger los planteamientos básicos en esa ponencia establecidos porque, de alguna manera, fueron el fundamento de la acción Pedagógica que, luego, fue desplegada.

Se muestra en ella cómo el período estaba signado por la confusión ideológica y el escepticismo; la manera cómo, a la construcción de semejante espíritu, había contribuido notablemente la gestión desplegada por la mayoría de las *Escuelas Sindicales* y de *Educación Popular*, convertidas en ONG's; desde ese nuevo estatuto, habían venido formando el grueso de la militancia de las organizaciones sindicales, barriales y populares, no sólo en el *desconocimiento* (ausencia de conocimiento) del Marxismo, sino *contra* él. El resultado venía siendo que excelentes activistas no contaban con las herramientas necesarias para hacer una investigación, o un análisis siquiera, que efectivamente respondiera a sus propios intereses de clase. Había para ello una sencilla razón: no contar, en su formación –brindada por esas escuelas–, ni con las herramientas conceptuales, ni con el punto de vista de clase, necesario para ello. Por el contrario, se evidenciaba una formación de esta militancia en el espíritu de la concertación, del *pacto social,* de la conciliación y del abandono de sus intereses de clases, en beneficio de intereses individuales, corrupción mediante; o, de la patronal, en nombre de intereses "superiores" tales como los de la "nación", la "economía nacional", la "imagen internacional", la "democracia" o el simple "qué dirán".

---

[51] *Cf*: Comité de redacción de la Revista *Octubre*. Octubre: 10 años. *"Contribuciones a la critica de la Ideología dominante"*.

[52] *C. f. "¿Intelectuales orgánicos de la burguesía o intelectuales orgánicos del proletariado?"* En *Cuadernillo* de *Octubre* n° 15, Septiembre de 1991.

DE NUESTRO DEBATE CON LA IAP.

En aquella ponencia están evidenciadas al menos dos cuestiones que van a aflorar en la lectura que –hoy– venimos haciendo en documentos universitarios, de los promotores de la IAP:

a) La financiación de las ONG's, por parte de organizaciones extranjeras, para decirlo con un eufemismo, "de cobertura internacional", y

b) La constatación, en los planes de la *apertura educativa*, de la intención de fortalecer y apoyar, desde la acción del gobierno, las actuaciones de esas ONG's.

Luego de argumentar en torno a la problemática interna del INS, por aquellos días[53], se pasa a evidenciar cómo en los planes y currículos que apuntaban a la formación de dirigentes habían desaparecido "materias" tales como la filosofía (el Materialismo Dialéctico), Economía política, Historia del movimiento Obrero, o los más elementales conceptos del Materialismo Histórico. Esta parte del documento termina con una afirmación taxativa:

> "...Las ONG's no forman intelectuales orgánicos del proletariado, sino intelectuales orgánicos de la gran burguesía, en el seno de las organizaciones de las masas."

No parece muy extraño que, ahora, retomemos este asunto en el costado político-ideológico del asunto, dejando constancia de estos detalles.

Veamos, por ejemplo, en uno de los textos recomendados para orientar estos trabajos de las ONG's que corresponde a una compilación de textos que utiliza o utilizó la Universidad de Antioquia para formar sus nuevas promociones de investigadores. Una vez abierto el departamento de Investigación-Acción-Participativa, desde esta Universidad, se enunció, en todos los tonos, la relación que existe entre la IAP y los puntos de vista ideológicos y políticos que ella construye. Veamos esta muestra:

> "La *investigación-acción* es un tema que suscita mucha controversia, las discusiones acerca de esta forma de producción de conocimiento en la ciencia social, generalmente giran alrededor de controversias ideológicas y partidistas. Sin embargo, estos debates incluyen elementos epistemológicos que frecuentemente no se explican".[54]

---

[53] Discusión que sería necesario retomar cuando se discutan algunas opiniones planteadas, en torno a la cuestión de la historia de la IAP en Colombia, por parte de Orlando Fals Borda o Samoc.

[54] Paul Oquist, *"La epistemología de la investigación-acción"*. En: Guillermo Londoño Restrepo, y María Ubiter Quiñones. *"Práctica como reflexión, práctica como investigación-acción"*. U. de A. Centro de educación a distancia y extensión. Medellín, 1987.

APRENDER DE LA CRÍTICA A LOS MANUALES Y A LA EDUCACIÓN BANCARIA, SEPARADA Y TRADICIONAL.

La historia que aquí reseñamos, hace parte de esa controversia ideológica que Oquist señala, en la cual se construyeron juntas la IAP, lo mismo que su crítica.

La ponencia a la cual nos venimos refiriendo no sólo hizo la denuncia del trasegar de la IAP; también hizo su propia reflexión autocrítica sobre el transcurrir de sus mismos autores, y de quienes compartían sus puntos de vista, por todo ese proceso de construcción de las diferentes apuestas que hoy se mueven en el terreno de la formación de los intelectuales inmersos en el movimiento de las masas.

Se muestra cómo, por ejemplo, en la última parte del decenio de los años sesenta y casi durante todos los años setenta, la formación que el INS (y no sólo el INS) había dado a los trabajadores, se había montada sobre el uso y abuso de los manuales reformistas y dogmáticos; en ellos, a nombre del Marxismo "fácil", fueron difundidos los peores esquemas mentales sobre los cuales no podía fundarse una práctica política diferente a la reformista.

Los efectos prácticos de semejante formación y educación sobre el desarrollo de los "movimientos sociales" no se hicieron esperar:

Era muy complicado que a unos sujetos constituidos en torno a la consciencia según la cual la historia camina sólo y esencialmente porque "las fuerzas productivas se desarrollan y, en un momento dado, entran en contradicción con las relaciones de producción", se puedan mover en el sentido de esta historia. ¿Para qué lo van a hacer?... Ahí están las fuerzas productivas, que cuando el caso llegue.. seguramente responderán. Según esta esquemática "interpretación" del Marxismo, tendría mucho más sentido apoyar, con todo, el desarrollo de las fuerzas productivas, por ejemplo la actual reconversión industrial, para que se abra algún día un período revolucionario...

Al hacer esta crítica de los manuales en general (y de los de Nikitin, Potitzer y los de la Academia de Ciencias de la URSS en particular), se retoma también el análisis de manual escrito por Marta Harnecker[55] y su particular promoción de la categoría de las llamadas "relaciones *técnicas* de producción". Esta categoría reduce cualquier análisis de la cuestión de la división social del trabajo, a un mero problema "técnico", completamente alejado de la lucha de clases; más o menos dentro de lo que –después– va a ser la separación absoluta (de origen Proudhoniano, pero retomado luego por Habermas) establecida entre el mundo de trabajo y el mundo de la interacción; vale decir, entre la economía y la política.[56]

El señalamiento certero, que en esas páginas hacíamos, apuntaba a mostrar la necesidad de hacer la crítica de los manuales dogmáticos, reduccionistas, economicistas, pero no para reemplazarlos por el pleno uso de los peores

[55] Marta Harnecker, *"Conceptos fundamentales del materialismo histórico"*. México, Siglo XXI: 1972.

[56] Este aspecto particular no deja de tener importancia dado que, lo que empezó a nombre de una crítica a los manuales, terminó manteniendo al menos el "espíritu" de sus peores esquemas.

esquemas iusnaturalistas de la razón liberal-burguesa. Estos principios que hablan del hombre en abstracto, de la libertad en abstracto, de la humana condición en abstracto, salidos de su referente histórico real.

Pero mientras esto sucedía, nuestro propósito tenía ya otro norte: el rescate de los fundamentos de la dialéctica materialista, de los análisis medulares de una ideología de clase puesta al servicio de las luchas concretas y reales.

LA CRÍTICA A LA ESCUELA TRADICIONAL.

Es importante mostrar cómo la IAP se ligó, epistemológica e históricamente a una propuesta educativa que enarbola la crítica a la educación tradicional, de la mano de las avenidas que también nosotros transitábamos.

Confrontamos, por entonces, el concepto tradicional de "aprendizaje", ligado a las connotaciones negativas que le vinieron siempre del sentido antiguo que la palabra tenía como mera reproducción de técnicas gremiales transmitidas por el maestro artesano al aprendiz en plena baja Edad Media.[57]

Cuando sometimos al fuego de la crítica la referencia al "aprendizaje" ligado a la relación de la pareja enseñanza-aprendizaje, de una larguísima trayectoria en los parámetros de la "escuela tradicional", pensábamos en el modo como ello había marcado los procesos de las escuelas sindicales. Aunque no sólo las escuelas sindicales.

Vimos cómo, en ella, los estudiantes son considerados como seres débiles[58], incapaces, "menores de edad", necesitados del tutor, del guía espiritual que piense por ellos, de acuerdo a la descripción que de este proceso hace Kant.[59]

Entendimos cómo, desde este balcón, sólo se puede reivindicar un "universo pedagógico" marcado por la separación, con respecto al mundo, del recinto "escolar" reservado y dotado de vigilancia constante e ininterrumpida, sobre el "alumno".

Aunque esa no era la escisión peor: la más terrible es la que separa al estudiante que no sabe, del maestro asumido como depositario del saber.

Es en este contexto donde se va dando por sentado que existe un *contenido* de la enseñanza que se *transmite*.

Tal como ahora se sabe, esta tradición considera a las "clases" (las aulas de clase con todo lo que ellas puedan tener por dentro), organizadas jerárquicamente, donde se estimula el trabajo de los estudiantes, ubicadas en el mítico terreno de la pasarela por donde se puede ascender de categoría, a expensas del otro: se asiste a la clase para ascender. Tal esquema individualista plantea una rivalidad entre adversarios oficiales (los émulos) que deben poner de manifiesto las fallas de sus contrincantes. Este sistema de emulación (contienda entre iguales para subir en la jerarquía), en su momento se convirtió en resorte de la pedagogía jesuita del honor deseado y

[57] Carlos E. Vasco, *"Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica"*. En: Díaz, Mario *et al. "Pedagogía, discurso y Poder"*. Corprodic, Bogotá, 1990.
[58] Jesús Palacios *"La Cuestión Escolar"*. LAIA, Barcelona, 1978. pp 16 ss.
[59] *Cf.* Inmanuel Kant, *"Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?"*.

conquistado en las perspectivas cristianas de caridad y humildad. Así, grados, victorias, premios y otros mecanismos inventados permanentemente por el maestro, deben reavivar el espíritu del educando en la pista de la competencia (inter) individualista.

En esta perspectiva es el maestro quien organiza la vida, las actividades y vela por el cumplimiento de las reglas; es él quien resuelve los problemas y reina en este universo "puramente pedagógico".

Aquí también esta pedagogía apunta a la transmutación de los deseos del niño, observable... en los cambios de su conducta, en las modificaciones de su comportamiento. Todo esto, como se sabe, vendría a marcarse bajo la impronta del conductismo.

¿Cuál es el ordenamiento de esta pedagogía tradicional y, en ella, los parámetros de su concepción de la teoría de la enseñanza-aprendizaje?

En primer lugar, insiste en la necesidad de no estudiar más de una cosa a la vez y de no trabajar más de un tema al día, como garantía de "mejores resultados".

Aquí la base y condición del éxito de la empresa pedagógica es –una vez más– la tarea del maestro –propietario de la verdad– que debe organizar el conocimiento, aislar la "materia" que va a ser aprendida, trazándole el camino a sus alumnos, en una tediosa gradación de cursos, áreas, asignaturas, capítulos, unidades, temas, lecciones, preguntas...

Esta gradación minuciosamente preestablecida define, en cada caso, unos ejercicios que se desarrollan de acuerdo a una distribución ya fijada:

> "para que el conocimiento esté adaptado a la edad y a las fuerzas de los alumnos (…) de tal manera que se pueda evitar perder el tiempo y malgastar el esfuerzo".[60]

Allí, el maestro tiene que

> "no dejar de tomar iniciativas y desempeñar (…) el cometido central".

Es el maestro el agente activo quien, por definición,

> "separa cuidadosamente los temas de estudio para evitar la confusión y es [también] quien los reparte en una gradación tal que, lo que se ha aprendido antes, aclara lo que se aprenderá después".

Esto ocurre de tal manera que, lo que se enseñó después, confirma y refuerza lo que se aprendió antes. Como se ve, es el desarrollo del criterio del "prerrequisito" tan cuestionado por autores como Estanislao Zuleta.[61]

Así se sistematizó, al mismo tiempo, el concepto de currículo y clase dentro del criterio del uso racional y metódico del tiempo, lo mismo que la noción de programa como fundamento del aprendizaje, a lo cual no escapó nuestra dinámica pedagógica en los espacios de la formación obrera.

---

[60] Comenius. *op cit. (supra).*

[61] Estanislao Zuleta. *"Sobre la lectura"*. En *"Técnicas de la comunicación"*. Medellín Universidad San Buenaventura, 1989.

En esta perspectiva de la pedagogía tradicional, originada en Comenius,[62] se iría a consolidar en los tiempos modernos, bajo la égida del pensamiento burgués, el punto de vista que separa las prácticas y los saberes; en ese contexto se asume la ciencia, y la investigación, como una tarea de "especialistas". Esta óptica de la división social del trabajo, la ciencia se encuentra separada y prisionera, en compartimentos estancos.

Esto, aplicado a la escuela y al aprendizaje dominados por el conductismo, se desplegaría también en la consciencia de los estudiantes, prisioneros de un currículo. Este último se piensa (y asume) como de un conjunto de "áreas", de "fincas" separadas que, en el mejor de los casos, son vecinas; obedeciendo a las ejecutorias, cada una por separado, de su propio "administrador", de su propio gamonal, que viene siendo –entonces–, el "instructor": el maestro.

TODOS CONTRA EL MANUAL.

Como se sabe, aquí jugó su rol el manual, ese monumento al "pensamiento fácil", ese desarticulador de cualquier propuesta de investigación, ese camino hacia la superficialidad[63], en nombre de la expresión "condensada de ese orden y programación". En él se encuentra graduado y elaborado todo lo que el obrero-estudiante tiene que, y puede aprender. Si se quiere evitar la distracción, la pérdida de tiempo (el tiempo ya es oro) y la confusión, no se puede buscar nada, absolutamente nada, por fuera del manual o del "Módulo". Y para rematar este *espíritu moderno,* como es lógico, se tendrá que asumir que el método (el "camino") será el mismo para todos los educandos, en todas las ocasiones y... en todos los tiempos y para todos los saberes.[64]

Esta pedagogía había llegado al corazón mismo de la modernidad: la vertiginosa carrera contra el tiempo, porque todo es efímero y porque "lo sólido se disuelve en el aire".[65]

Campeaba, tanto como ahora, en nuestro medio la definición de Educación que Kairov, y luego Lu Ting-yi, habían promocionado: la educación es "transmitir los conocimientos y asimilar los conocimientos", enmascarando, de este modo, la pertinencia de clase de todos estos procesos.[66]

DE ROUSSEAU A KANT, Y DE HABERMAS AL CORPORATIVISMO.

En nuestra crítica, estas decepciones y lagunas se fueron sedimentando frente a la educación tradicional.

Nos abocamos entonces a la crítica de la educación nueva que surgió en reacción a la actitud especulativa del idealismo y positivismo filosóficos. Esta educación llegó dislocando lo que venía mostrando la educación tradicional como lo único real, y se ubicó frente a lo fragmentado del tiempo, caminando

[62] J. Comenius, *"Didáctica magna"*. Editorial Porrua.
[63] Reivindicada ahora por la "postmodernidad".
[64] Jesús Palacios. *Op. cit.*
[65] La expresión es de Marx, en el "*Manifiesto del Partido Comunista"*. Ha sido retomada y puesta de moda por Berman, en un libro reciente, editado bajo el mismo nombre.
[66] Colectivo de Shangai. *"Quién reeduca a quién"*. *Cuadernillos* de *Octubre*, 1992, p 3.

por las vías que confrontaron –junto a nosotros mismos– al autoritarismo en la escuela. Pero el "autoritarismo" tampoco existe en abstracto, él mismo es, también, histórico.

Reconociendo la riqueza física, espiritual del estudiante, tanto en su dimensión individual como en su catadura social, avanzamos juntos hasta ubicar la gran catástrofe del magistrocentrismo: allí encontramos –todos– las condiciones históricas en que la "nueva propuesta" podía aparecer.

Pero en la impronta del debate ideológico pudimos entrever cómo, partiendo de Rousseau a los postmodernos, con Vattimo a la cabeza, con Habermas a contramano de su propio discurso y Antanas Mockus en su conducción (en Colombia), pasando por el pensamiento libertario, se vino asentando un pensamiento pedagógico. Sin pensarlo mucho, abrió fuegos en los espacios sindicales y de las organizaciones populares y, ahora, se institucionaliza en la universidad, galopando hacia los restantes espacios de práctica escolar colombiana, ley general mediante.[67]

A flor de piel nos encontramos con una afirmación del proceso de aprendizaje que reincide en uno que otro esquema pragmático, alimentado en la nueva metafísica militante de los promotores actuales de la teoría de la "interacción comunicativa".

Pero como nunca quisimos tirar el agua sucia con la bañera y el niño, fue preciso ubicar en primer lugar, como lo veníamos haciendo, el gigantesco avance que con respecto a la "tradicional" significa el conjunto de la "Escuela Nueva"[68] y sus articulaciones "críticas". Aunque algunos quisieron ver en esto nuestra alianza, y hasta nuestra seducción por Habermas, en el debate fue quedando clara la filiación de una y otra crítica a la escuela tradicional .

Se habían transformado radicalmente los términos en que se concebía el proceso de aprendizaje. Ahora podían transitar en las consciencias las avenidas de la libertad.

Pero, tal como pudimos sospecharlo, este era apenas el camino de la ilustración, la ruta que de Rousseau llega a Kant, el máximo exponente del pensamiento Iusnaturalista. Quienes lo "olvidaron" terminaron por transitar el corto puente que los separa de los requiebres del pensamiento "crítico" actual.

Lo que en esta "red" teórica nunca apareció fue la referencia al contexto que orienta esa "mano de la libertad", la mano invisible de Adam Smith, esa que regula el mercado y tanto gusta a Friedman y a Rudolf Hommes.

Formar individuos autónomos (sujetos) que no dependan de nadie en sus (auto)determinaciones fue -y es-, así, la tarea.

A pesar de todo estábamos en el magnífico camino que niega al tutor la garantía de asumir su rol de responsable de nuestras vidas. Este es el máximo reto del individuo que se forma transitando de la heteronomía (la sujeción) a la autonomía moral e intelectual (la independencia).[69]

---

[67] *Ibid.*

[68] No confundir con la *"Escuela Nueva",* proyecto que en los últimos 15 años, el Estado viene impulsando para ahorrar en el pago de salarios a los maestros.

Sin embargo, este planteamiento –piagetiano–[70] que está en el corazón de los desarrollos "críticos" de la teoría del aprendizaje, tiene una raíz kantiana que, como lo hemos dicho reiteradas veces, más bien poco ha sido señalada, o aceptada.

Para Kant el hombre es un ser libre en cuanto es un ser racional. La libertad supone –así– autonomía, definida ella misma desde el punto de vista de la razón. Es así como para Kant un acto es autónomo cuando es pura actividad, es decir, un acto que engendra su propio fin y fundamento. La heteronomía, por el contrario, vendría a ser pasividad y dependencia con respecto a otro, o a otra cosa.

Es más: el conocimiento posible sólo podrá extenderse hasta donde llegue la autonomía, es decir, la actividad del sujeto. Como no hay un espejo que refleje la realidad, en el corazón de todo conocimiento tiene que estar un centro activo que impone todas las formas y conceptos que hacen al mundo inteligible.[71]

El punto de partida, algunas veces inconfesado, para las novísimas tesis del la autonomía moral e intelectual como propósito de la educación (y el aprendizaje) está en un pequeño texto fechado en Konisberg el 30 de septiembre de 1784 y que lleva por título *"La respuesta a la pregunta ¿qué es la Ilustración?"*. Allí Kant proclama que la ilustración es el hecho por el cual el hombre sale de la "minoría de edad".

En el planteo kantiano se es *menor de edad* cuando se es incapaz de servirse del propio entendimiento sin la dirección de otro. "Ten el valor de servirte de tu propio entendimiento", es la divisa de la Ilustración.

Cuando los hombres, perezosos y cobardes, no asumen esta divisa, surgen otros que se erigen como sus tutores. Es así cómo para la mayoría resulta cómodo tener un pastor que reemplace su consciencia moral, un libro que piense por él, un médico que defina su dieta, otro que ocupe su puesto en la fastidiosa (y peligrosa) tarea de pensar.

Para llegar a *la mayoría de edad* sólo hay que ser libres, responsables; sólo hay que ejercer la más inofensiva de las libertades:

> "Hacer acto público de la razón en cualquier dominio".

Mientras el oficial dice "no razones, adiéstrate", y el financista "no razones, paga!", el pastor "no razones, ten fe", el hombre tiene que buscar su libertad práctica... sometiéndose a la ley bajo la consigna:

> "razonad sobre todo lo que queráis, todo lo que queráis, pero... ¡obedeced!".[72]

Como se ve, en la concepción de Kant (y sobre todo de sus epígonos), la opresión tiene su origen, sólo lo fundamenta la mente, en la relación *individual, intersubjetiva,* y no en las condiciones materiales, en las relaciones

[69] Imideo Nerici,.*"Piaget y el desarrollo cognoscitivo"* en: Imideo Nerici, *"Hacia una didáctica general dinámica"*. Buenos Aires, Kapeluz, 1973. p 92

[70] Que nunca apuntó a asumir el marco de la ideología (de clase) en la cual se fundamenta la autonomía.

[71] León Vallejo, *"Kant: La propiedad y el derecho moderno"*. Medellín, 1992.

[72] León Vallejo, *"Kant..."*

económicas, políticas y sociales. Del mismo modo, la solución a la existencia real de la opresión, tendría un único camino: que los individuos cambien, que el burgués (individualmente considerado) sea más humano... para que esté en condiciones de construir, junto a cada obrero, también cambiado en cuanto individuo, una “paz con justicia social”.

Educar en la autonomía significó formar hombres libres que critiquen, por ejemplo, los impuestos, que escriban artículos de periódicos y libros contra ellos... pero no eludan la obligación de pagarlos. Formar Sujetos sujetos a la ley, a la autoridad “legítimamente constituida”.

Estos son, en últimas instancia, los fundamentos de todas las pedagogías para “la democracia”.[73]

FRENTE A LA EDUCACIÓN BANCARIA Y A LA INVESTIGACIÓN: LAS TAREAS DEL NUEVO PRÍNCIPE.

Nuestro debate nos llevó de este modo, inmersos en la corriente que se levantaba, pero tomando distancia con ella, a la crítica de la educación bancaria en un doble sentido:

- Primero, en el de cuestionar ese tipo de educación que venimos describiendo en la cual se plantea como “objetivo” la acumulación del saber, el almacenamiento (bancario) del conocimiento como aspiración, tanto de la formación individual, como de la de los “grupos”,

- En segundo lugar, en el sentido de la ubicación paciente, *inactiva,* del estudiante que, decidido a aprender, tiene que ponerse en actitud de “recibir” la buena nueva del saber que le “llega” absolutamente desde afuera, sin contar con su propio manejo.

Esto nos llevó a asumir que quien estudia no es un receptáculo susceptible de ser “llenado” de datos. Esto, como se ve, está en contradicción también con la idea según la cual la educación es una dinámica en la cual:

> “las viejas generaciones le transmiten a las nuevas sus valores y sus saberes”.

Llegamos por esta vía a la concepción según la cual el saber no puede ser “transmitido”, no se puede traspasar o trasvasar de un lado a otro, de un receptáculo cerebral a otro.

De la mano de Marx, y contra los escalofríos de Baudrillard,[74] llegamos al planteamiento según el cual al conocimiento hay que *producirlo,* y se produce en unas condiciones históricas concretas. La única manera posible de producir, como se sabe, es el complejo engranaje colectivo en el cual el individuo despliega sus capacidades.

Pero este elemento está unido a otro: en realidad *el proceso de producción del conocimiento está inexorablemente ligado a la investigación,* al papel de los intelectuales en el proceso de producción del saber.

---

[73] Que realmente no es “la” democracia, sino *una* democracia: la burguesa

[74] Jean Baudrillard, *“El espejo de la producción”*. Gedisa. Barcelona. 1990.

Ya, a estas alturas habíamos retomado esta discusión confrontando varias herramientas teóricas que estaban a nuestra disposición, tales como el planteamiento de Gramsci sobre la tarea de los intelectuales.

En contra de la evidencia, Gramsci dejaba claramente planteada la existencia de la falacia que distinguía en los hombres dos dimensiones: una desplegada por aquellos que asumen el "rol" del *homo faber* y, otra, la que se evidencia en las tareas del *homo sapiens*.

En realidad, dice Gramsci, no existen hombres no-intelectuales.[75] Lo que sí existe es la formación especial de hombres que desempeñan el papel de Intelectuales, históricamente ubicados y definidos. En este sentido Gramsci plantea, además, estos conceptos apuntando a la categoría de "*intelectual orgánico"* que, siendo tan clara y precisa, no le es suficiente. Tiene por ello que abordar el de *"intelectual colectivo"*.

Con esta última categoría reconstruye la presencia militante del intelectual, a tal punto que el intelectual colectivo no es otra cosa que la más alta forma de organización de las masas: el Partido, el príncipe moderno.[76]

Gramsci tuvo la perspicacia necesaria para plantear (inmerso en la censura de las mazmorras fascistas) el concepto de "intelectual orgánico", que define las tareas del intelectual que toma partido por una clase, y el del "intelectual colectivo", la organización de la clase, que resuelve la contradicción entre la teoría y la práctica militante, en el nuevo príncipe.

Nos propusimos, así, adoptar una dinámica de formación de intelectuales orgánicos del proletariado, contraria a las tareas que los promotores de la IAP venían haciendo en el sentido de formar, en las filas populares, intelectuales orgánicos de la burguesía.

Los intelectuales orgánicos que pretendíamos coadyuvar a formar, estarían –en nuestros propósitos– fundidos a los intereses proletarios. Pero estos intelectuales sólo pueden desplegar su labor en la medida en que investigan ligados a la comunidad y ponen esta investigación al servicio de esa comunidad, simplemente porque, de otra manera, no puede existir como tal investigación.

Tal como dejamos planteado, el conocimiento no se produce sino sobre la base de la investigación. Pero...¿cuál es la investigación que reivindicamos?

Nos encontramos en ese momento con un obstáculo: mientras siguiéramos pensando todo esto desde el punto de vista de la escisión entre el conocimiento y la dialéctica, entre el proceso y las formas didácticas de "transmitirlo", jamas podríamos avanzar.

El camino de la didáctica posible está en la necesidad de formular problemas, a partir de los cuales se pueda construir el saber. Pero ¿cuáles son estos problemas... que no sean los que están ligados a los intereses de las masas oprimidas y explotadas (y no sólo sus intereses inmediatos)?

---

[75] Antonio Gramsci, *"Cuadernos de la cárcel"*. Editorial Era. México 1988. Véase. "*Los Intelectuales y la Organización de la Cultura"*, en esta Colección *Socialismo y Libertad*, libro n° 48

[76] *op. cit.*

¿QUÉ DETERMINA LA CONSCIENCIA?

Desde luego que existen “problemas” colectivos e “individuales”, pero no se puede pensar al margen, sembrando una muralla china entre los dos.

Planteado el problema, los colectivos investigan desarrollando un plan. Allí los individuos dan todo de sí y aportan al colectivo su capacidad y claridad. El conocimiento es entonces, producido colectivamente en cuanto es necesario y posible en las urgencias de las masas.

Este planteamiento, y el punto de vista que hemos venido levantando, en la crítica a la noción de “grupo” que hemos hecho, no quiere decir, ni mucho menos, que neguemos la presencia del *Otro*. El *Otro* existe, pero no existe sólo empíricamente: existe integrado a una dinámica social, a las articulaciones de la práctica social. El pensamiento, por ejemplo, es un fenómeno individual: existe lo que “yo” pienso, y también lo que el otro piensa. Sólo desde la metafísica podríamos negarlo. Pero también existen las corrientes del pensamiento, la presencia de las ideologías, que determinan el pensamiento individual, y que reciben del individuo su influencia y/o se la dan. Pero, ¿qué da, como decía Marx, su “rango e influencia”, al pensamiento individual?.

Indudablemente, su articulación histórica. Cuando decimos, por ejemplo, que el pensamiento de Kant representa el más alto nivel de desarrollo del pensamiento burgués Iusnaturalista, o que el pensamiento de Hegel es una ruptura con todo ello, o que el pensamiento de Marx significa plantear todo esto en otro terreno (puesto “sobre sus pies”), nos referimos exactamente a esto que venimos planteando. Sólo cuando se dieron las condiciones históricas necesarias, el pensamiento de Kant, o el de Hegel, o el de Marx se hizo, entonces... posible.

Las ideas no son innatas en los cerebros, provienen de la práctica social, de la lucha por la producción, de la lucha de clases, y de la experimentación científica. Desde Marx quedó claramente establecido que es la existencia social la que determina la consciencia y no al contrario.

Pero no sólo esto está claro: también que, dominadas por las masas, las ideas se vuelven *fuerza material*, para transformar el mundo.

Sin embargo, el pensamiento, el conocimiento como conocimiento individual –o como proceso colectivo– no tiene un desarrollo homogéneo, lineal, ausente de contradicciones. De la misma manera que desligar el proceso de producción de conocimientos de la práctica social, más que un despropósito es simplemente un acto de candidez, lo contrario también tiene plena vigencia: no se puede echar en el canasto de la basura al pensamiento considerado como pensamiento individual. Hacerlo sería antimaterialista. El problema está en obnubilarse con la empiria del individuo y desligarse de la cuestión de la articulación histórica de los sujetos que construyen la Historia de los pueblos.

QUIEN INVESTIGA, CONOCE...

No hay proceso de educación, si no hay investigación. Y esta investigación no se puede hacer en "el aire". Los *sujetos* que la articulan son históricos, son concretos y son ellos los que hacen la Historia. ¿Cuáles son, pues, estos sujetos?.

El *sujeto esencial* de la historia son las masas. Pero "masas" es una abstracción si no se tiene en cuenta que las masas están formadas (conformadas) por clases, sectores de clase y capas sociales: las que están del lado de la historia. Pero clase es otra abstracción, a no ser que se le ubique históricamente, en su "nomenclatura"[77], asumiendo el Partido que da cuenta de sus intereses. Pero, a su vez, "Partido" es también una abstracción, si no se da cuenta de los organismos que lo informan y proyectan en la vida misma de los pueblos. Y, ¿qué son los organismos sin los cuadros, sin los militantes?.

Sin embargo, en esta especie de "gradación de los sujetos", no se puede perder el norte a la hora de ubicar su peso específico, en los términos en que lo venimos planteando.

Es en este contexto donde hay que tener en cuenta los desarrollos desiguales de los cuadros y los organismos. Un cuadro, un activista, un militante, puede tener con respecto a sí mismo un desfase en su desarrollo en un aspecto de la práctica que lo determina. Puede, por ejemplo, ser mejor organizador que propagandista, o mejor educador que agitador, etc. Pero también se da el otro aspecto del desarrollo desigual entre un cuadro y otro, entre un activista y otro: alguien puede ser mejor organizador que el vecino, pero ser, sin embargo, apenas un educador aceptable, mientras que en este terreno el vecino es, con respecto a él, muy superior.

Las tareas de la educación (y de la llamada reeducación) apuntan, entonces, a superar –en lo posible– tales desarrollos desiguales, en la búsqueda de una formación integral, tanto de los cuadros como de los activistas o de los organismos como tal. La tarea en la cual se articula la investigación, considerada de esta manera, es una tarea de transformación, de crecimiento del individuo tanto como del colectivo, hacia su propio desarrollo. Estamos, así, lejos de la perspectiva planteada al movimiento comunista internacional por Liu Shao Shi con la venenosa tesis del "autocultivo de los comunistas".[78]

---

[77] Gramsc*i, Ob. cit.*

[78] Liu Shao Shi. *"El autocultivo de los comunistas"*. Ediciones en Lenguas extranjeras. Pekín, 1980.

BAJO EL RASTRO DE COMTE

Pudiéramos decir, en un gran resumen: en el debate planteado en el conjunto de los espacios de educación obrera y popular, de la cual hemos hecho parte como activistas del INS o de CINFORO[79], hemos dado cuenta colectiva de estas articulaciones de la crítica que se fue levantando contra la educación bancaria y tradicional y contra la investigación de gabinete. En esa pelea, afirmamos nuestro compromiso desplegado contra la investigación plegada al molde de la sociología vigente en los días cuando, como en la cueva del Minotauro,[80] se reproducen las razones lógicas e históricas de la pretendida neutralidad de los pensadores. Desde entonces denunciamos las articulaciones de su discurso levantado como un todo coherente; planteado como una propuesta que piensa la sociedad como la *suma* de individuos, el grupo como la presencia *empírica* del otro, la "sociedad civil" como el *espacio macro del grupo,* la cultura como la negación de las múltiples determinaciones de lo social. Allí, finalmente, el "rol" viene a ser el *reconocimiento factual de la división social del trabajo, justificada a ultranza.* Desde aquí, la sociología toda –en sus fundamentales articulaciones contemporáneas–, se torna en una *disciplina del orden* contra-insurgente y reformista. Todo ello ocurre independientemente de las buenas consciencias de sus promotores.[81]

Mientras levantábamos –de conjunto– esta crítica, compartimos –con otros puntos de vista– la denuncia de los fundamentos de la tesis de la neutralidad de los investigadores, desplegada en la batahola del *positivismo* comteano. Para sus promotores la sociedad y la naturaleza tienen la misma esencia; de tal manera la sociedad y el hombre están regidos simplemente por *leyes naturales, que son de suyo invariables, universales y eternas;* independientes de la voluntad y de la acción humana (social).

Sobre esta misma pretensión, Kant intentó encontrar una esencia moral, inamovible y ahistórica del hombre. Pero Comte, "física social" mediante, lo proclamó: las cosas son simplemente así; no hay que transformarlas partiendo de su conocimiento, sino preverlas, esperar que ocurran... esperar a que cambien por sí solas.

El supuesto resulta elemental: si las leyes sociales son leyes naturales y no se pueden cambiar, la sociedad entonces no puede ser transformada; lo máximo que podría hacerse es adaptarse a ella, aceptarla, o...esperar que *naturalmente* evolucione o se desarrolle. Fue el propio Comte quien lo dijo mejor:

> "Por su naturaleza [el positivismo] tiende poderosamente a consolidar el orden público, por medio del desarrollo de una prudente resignación"[82]

[79] Donde, reiteramos, nos encontramos con las bases.

[80] Se trata de una alusión a una metáfora utilizada, en otro contexto para comparar los sociólogos positivistas, retomando la imagen planteada en un texto de 1973 por Alwin W Gouldner (*"El antiminotauro: el mito de una sociología no valorativa"*. (En *"La sociología actual: renovación y critica"* Alianza Editorial: Madrid, 1979. pág. 15 y ss.). El autor de *"La crisis de la sociología occidental"*, denunciaba el mito de la "sociología no valorativa" entablando una polémica con Max Weber, llamado, por el propio Gouldner, "magnifico minotauro"

[81] *Cf.* León Vallejo,*"En la cueva del Minotauro"*. (material mecanografiado). Funlam, 1994.

[82] Augusto Comte, *"Curso de filosofía positiva"*. Ediciones Orbis, S.A. Barcelona. *s.f.*

Pero Comte decía más:

> "Evidentemente no puede existir una verdadera resignación, es decir, una disposición permanente para soportar con constancia y sin ninguna esperanza (...) los males inevitables, si no es como resultado de un profundo sentimiento de las leyes invariables que gobiernan todos los diversos géneros de fenómenos naturales (...) también respecto a los males políticos".[83]

El mismo planteamiento lo hemos encontrado en el organicismo de Durkheim, para quien "la primera regla, y la más fundamental, es considerar los hechos sociales como cosas", ya que la sociedad es como un animal, como:

> "un sistema de órganos diferentes, cada uno de los cuales cumple una función especial"[84]

Es importante, aquí, una digresión sobre esta cuestión que trae de cabeza a los "epistemólogos" y fenomenólogos de la más variopinta procedencia. Veamos, a manera de ejemplo, cómo trata Lenin la cuestión, en el famoso debate que saldó cuentas con el empiriocriticismo, ahora redivivo en las argucias del constructivismo, heredero de Ernest Mach,[85] por la vía del inefable señor Popper:

> "El materialismo histórico reconoce el ser social independiente de la consciencia social de la humanidad. La consciencia, tanto allí como aquí, no es más que un reflejo del ser, en el mejor de los casos un reflejo aproximadamente exacto (adecuado, ideal en cuanto a precisión)."

Afirmaba, ubicando la discusión en el terreno sólido del materialismo, para rubricar, a renglón seguido:

> "No se puede arrancar ningún postulado fundamental, ninguna parte esencial a esta filosofía del Marxismo, forjada en acero, de una sola pieza sin apartarse de la verdad objetiva"[86]

Lenin señala, cómo Marx y Engels, en lucha contra los "emborronadores", pusieron su máxima atención en "coronar el edificio de la filosofía del materialismo" y, al hacerlo, centraron en la "concepción materialista de la historia y no en la gnoseología materialista". Por ello –sigue diciendo Lenin– en sus obras subrayaron mucho más *lo dialéctico* que lo materialista, en el *materialismo dialéctico;* e insistieron más en lo *histórico* que en lo materialista, en el *materialismo histórico.*[87] Así, afirmar la materialidad del mundo no es suficiente cuando, más allá de la evidencia, por estos días –una vez más– la filosofía burguesa contemporánea ("postmoderna") se refugia en la gnoseología. Hay que salir a confrontar el intento bastardo que pretende asimilar ciertas partes constitutivas de la dialéctica, para afirmar desde allí el relativismo, restaurando –como en la época de la polémica de Lenin con los *machistas*– el idealismo de contrabando.

---

[83] *Op. cit.*
[84] E. Durkheim. *"Las reglas del método sociológico"*. Ed. F.C.E. México. 1980.
[85] *Cf:* V. I. LENIN, "*Materialismo y empiriocriticismo*". *Obras Completas*. T. 18. Editorial Progreso, Moscú, 1983.
[86] *Op. cit.*
[87] *Op. cit.*, p. 366.

Por ello, lo verdaderamente importante es, también ahora, subrayar, marcar, enfatizar, *lo histórico y lo dialéctico*. Sólo así estaremos en condiciones de combatir todo eclecticismo y toda metafísica.

El universo es uno y diverso. El conocimiento de lo concreto por el hombre es justamente la síntesis de múltiples determinaciones... unidad de lo diverso. La metafísica separa sus elementos y sus articulaciones. El hombre ha logrado conocer la naturaleza, ubicando el camino que va de lo particular a lo universal y de allí de vuelta a lo particular. Quienes extravían este camino resultan sosteniendo una u otra posición idealista, una u otra variante metafísica. Conocer un aspecto de la realidad significa conocer la particularidad de las contradicciones que la funda en su relación con lo universal. Es este conocimiento lo que permite al hombre incidir conscientemente en la realidad para transformarla. Satisfacer sus necesidades revertidas en la consciencia. Este es el linde mismo de la libertad del hombre: la consciencia de las necesidades y la posibilidad material de satisfacerlas.

Ya en los *"Manuscritos filosóficos"* Marx había planteado con suficiente claridad el problema:

> "El hombre es el objeto directo de la ciencia natural, porque la naturaleza sensible inmediata es para el hombre directamente la experiencia humana sensible (una expresión idéntica), lo mismo que la otra persona que se le presenta directamente de una manera sensible (…) El primer objeto del hombre –el hombre mismo– es la naturaleza, la experiencia sensible; y las facultades humanas sensibles particulares, que sólo pueden encontrar realización objetiva en los objetos naturales".[88]

Más adelante, en el mismo texto precisa:

> "Ser objeto natural y sensorial, y al mismo tiempo poseer objeto, naturaleza y sentidos fuera de uno mismo, o uno mismo ser objeto, naturaleza y sentido para un tercero, es una misma cosa. El hombre es una necesidad natural; necesita, por tanto, una naturaleza fuera de él, un objeto fuera de él, para satisfacerse..."

Remontando toda especulación, Marx tomaba, para demolerlo, el centro de los esguinces metafísicos. Así, por ejemplo, con relación a lo que estamos discutiendo, reconstruía la siguiente argumentación: puedes reconocer que has sido engendrado por tu padre y tu madre en una cohabitación bigenérica de dos seres humanos que existen objetivamente fuera de ti. Este acto específicamente humano que ha producido el ser humano que eres tú, define cómo el hombre debe, al hombre, su existencia.

Si preguntas "¿quien engendró a mi padre, y quién a mi abuelo?", y así sucesivamente, te habrás aferrado a la percepción del movimiento circular de esa progresión. Si, no obstante, replicas más allá del reconocimiento de este movimiento circular, que esa progresión debe llevarte hasta la pregunta que inquiere por quién engendró el primer hombre, habrás realizado un interrogante producto de una abstracción.

---

[88] *Cf*: Carlos Marx, *"Manuscritos económico y filosóficos de 1844"*. Ediciones Cultura Popular, México, 1979, pág 111.

Pregúntate entonces:

> "...cómo la formulaste [la pregunta por quién engendró al primer hombre]. Pregúntate si tu interrogación no se origina en un punto de vista al cual no puede responder, porque tiene una intención perversa. Pregúntate si esa progresión como tal existe para una mente racional. Cuando preguntas acerca de la creación de la naturaleza y del hombre, haces abstracción del hombre y de la naturaleza. Los postulas como no existentes y, sin embargo, quieres que te pruebe que son existentes. Ahora digo: Abandona esa abstracción y tendrás que abandonar tu pregunta. O, si quieres mantener tu abstracción, sé consecuente, y si piensas en el hombre y la naturaleza como no existentes, piénsate a ti mismo como no existente porque tú eres, sin lugar a dudas, hombre y naturaleza. No pienses, no me interrogues, porque en cuanto pienses y preguntes, no tiene sentido tu abstracción de la naturaleza y del hombre"[89]

Si para Marx lo ontológico está dado en la naturaleza que se manifiesta, es, y existe históricamente, al adoptar su perspectiva, no hay cabida para los sesgos doctrinales de los nuevos señores de la metafísica "post", campeando en los espacios de lo pedagógico. El hombre conoce el mundo para transformarlo, para asumir la libertad en el hecho de satisfacer sus necesidades planteadas históricamente en sus posibilidades de satisfacción. Por eso el embuchado positivista que deduce la "eternidad" de las condiciones de opresión y de la explotación, puede ser demolido desde un punto de vista que reivindica la construcción de sujetos en el sentido de la Historia. Sujetos que la hagan partiendo de sus mismas condiciones concretas.

LAS ESPUELAS AGUARDAN

Pero esta crítica que ya adelantamos en su momento, más adelante se encontró con que –en resumen– las teorías de la *acción social* que rondaban por entonces los espacios de la educación sindical y popular, tenían también, y esencialmente, una vocación de ser ellas mismas –y en contravía– ahistóricas. Lo mismo ocurría con los espacios de la escuela que venía siendo cuestionada por algunos maestros.

Apuntaladas en la esencia idealista y metafísica que venimos denunciando, y tras el afán pluralista, en el terreno ideológico, se fueron desplazando hacia una rara mezcla de mesianismo a contramano, articulado a una borrachera por lo empírico, sustentándose en pretensiones epistemológicas que se declararon eclécticas "a mucho honor".

Como la mera evidencia empírica los hizo reconocer que la sociedad está formada de individuos, de personas[90] y, evidentemente, la sociedad no se puede concebir sin las personas individualmente consideradas, llegaron –por este camino– a la fácil conclusión según la cual, simplemente, la sociedad es la *suma* de los hombres y las mujeres que pueden verse.

---

[89] *Íbid,* p. 114

[90] Aún las personas modernas, las definidas por la "personería" jurídica o natural.

Desde entonces sostuvimos que la defensa abstracta de *lo colectivo,* a la manera de Durkheim, es tan insostenible como lo es el atomismo de Parsons. La llamada “inter-subjetividad” que quiso imponérsenos como categoría salvadora, era apenas la reificación de la fenomenología del espíritu, sin las aristas revolucionarias que Marx supo delatar en Hegel “puesto sobre su cabeza”.

El estructural-funcionalismo aterrizó entre nosotros armado de una violenta crítica contra los padres fundadores: allí metió en el mismo costal a Comte, Spencer, Constant, Durkheim... y a Marx (i!). Nació como un intento de conciliar el “individualismo” con el “colectivismo” sociológico, pero no llegó más allá de un refinamiento de la reaccionaria “física social”, limitándose a formular como categorías los deseos (de Parsons) de la “reciprocidad de los actores”[91]

Todo esto vino a ser parte del lado muerto de Hegel, heredado por la impronta de la sociología moderna, en su actual distorsión, más terrible que escandalosa: ante nosotros se fue perfilando una ideología conservadora harto tradicional. Su “tesis” fundamental hizo escarceos del lado del poder, a la sombra de supuestos *‘contrapoderes’*, buscando el consenso axiológico para la estabilidad social. Sin embargo, en todas las esquinas de los barrios bajo su influencia, en todos los sindicatos bajo su manto, en todas los ONG’s bajo su chequera y corazón, vimos cómo se construía una teoría que afirma que el orden existente está basado en el consenso, que el Estado y sus instrumentos pueden crear, de modo activo, desplegando sus fuerzas en estrecha alianza con la sociedad civil (el espacio macro del “grupo”)... Y... ¡Le parece bien!

Proclamando lo micro como la única posibilidad, denegando la existencia de lo universal, acusando de copiar esquemas extranjeros, se fue creando en todo el mundo una nueva visión imperial de la cuestión social bajo el manto de la IAP.

El mecanismo con el cual se le dio carta de ciudadanía a esta concepción del mundo que ahora se proclama como “paradigma alternativo” al Positivismo y al Marxismo, fue relativamente sencillo. Cuando se criticó al “paradigma racionalista, cuantitativo y positivista”, metieron en un mismo cajón a Descartes y Berkeley, a Spinoza y Hume, a Leibniz y Locke; y se proclamó, en su lugar, el “paradigma cualitativo o interpretativo”. Sabíamos, entonces, que algo andaba mal, pero como aparentemente estábamos hablando de la misma cosa (investigación para la lucha, contra el monopolio del saber, investigación colectiva, crítica tanto del empirismo como del racionalismo, etc.), de alguna manera, cuando ayudábamos a echar el zorro por la puerta, se nos coló el tigre por la ventana. Instalado ya, nos dijo que éramos de la misma “gallada” crítica, y que todos podíamos estar tranquilos...

Después vino la jugada maestra: las relaciones horizontales y democráticas suponían un diálogo de saberes válido, que recogiera la experiencia factual de nuestro pueblo en sus luchas.

[91] José Enrique Rodríguez Ibañez, *“Teoría critica y sociología”*.

Resultó entonces que el problema del conocimiento se resolvía con sólo poner la gente a hablar, o integrarnos nosotros a su conversación, observándolos. Fue tomando confianza, cuerpo y tenazas el más corrompido de todos los conceptos del pluralismo ideológico.

A nombre de la correctísima tesis según la cual la historia la hacen las masas y son ellas los sujetos de la historia, se dio un pasito: "todo lo que las masas dicen es correcto". Al fin y al cabo, dijeron, "con ese saber... nuestro pueblo ha sobrevivido"[92]

Se adoptó, en el terreno ideológico y en la práctica política, esta divisa: *las masas hacen la historia –y está bueno que la hagan– si la hacen pensando y haciendo desde la ideología dominante*.

En este territorio se "cajoneó" cualquier discurso, cualquier acción que postulara una crítica de la ideología dominante. Y en la academia se refinó la propuesta diciendo que de todas maneras la alteridad[93] requería que el dialogo de todos los saberes llegara a otra dimensión, valiéndose de la práctica y la interacción comunicativa.

Se dijo entonces que las clases sociales ya no existían, o no había para qué "pararle tantas bolas" a su existencia, cuando nos planteáramos alguna investigación en los espacios de los "nuevos sujetos", que –nos advirtieron– en todo caso ya no tenían determinaciones de clase.

Si los que interactúan son sólo los individuos empíricamente considerados, y los saberes son sólo saberes individuales que se articulan en la cultura interactuando, el punto de vista de clase desaparece y sólo queda el mundo de la armonía universal, transpirándonos en la nuca.

De pronto descubrimos en boca de Fukuyama que la historia había desaparecido; en boca de Habermas, que el "paradigma del trabajo" había muerto; en boca de Plinio Apuleyo, que la clase obrera ya no existía; en boca de *'la Dama de hierro'* y el Papa, que el socialismo era una porquería; y en los manuales de investigación de las universidades, que el camino a seguir era el eclecticismo, y la ausencia no sólo de un punto de vista de clase sino de todo punto de vista, era el camino al saber funcional y eficaz. De pronto nos dimos cuenta que los grandes medios se precipitaban en la *New Age* (la *Nueva Era* del medievalismo actual).

Fue entonces cuando, en el seno de estas organizaciones destinadas a la formación de los activistas, algunos volvimos sobre el camino. Levantamos allí la vieja y siempre nueva tesis: en las sociedades divididas en clases la ideología dominante es la ideología de la clase dominante. Y, ¡Claro!... es dominante... ¡porque domina!.

---

[92] Orlando Fals Borda, *"Reflexiones sobre investigación, participación y acción social"*. En: Guillermo Londoño y María Ubiter Quiñones. *"Práctica como reflexión, práctica como investigación-acción. Práctica como reflexión, práctica como investigación Acción"*. U. de A Centro de educación a distancia y extensión. Medellín, 1987.

[93] Propuesta "ética" (sobre todo para Latinoamérica) esencialmente socialdemócrata, que parte del reconocimiento del *Otro*, tal cual es, burgués, latifundista, obrero...

De regreso de la confusión, a veces las tautologías son menos absurdas que la evidencia servida como conocimiento. No hay tal diálogo de saberes: sigue existiendo la lucha de clases, siguen tomando partido los individuos, a favor o en contra de los intereses de clases sociales determinadas, en proyectos *determinados, históricos, concretos*.

La IAP y nosotros venimos caminando no sólo distintos caminos, sino caminos que, cuando se cruzan, despliegan sus espuelas (aunque parezca raro, ¡la IAP también tiene sus muy finas espuelas!).

Su carta de ciudadanía, académica, es su matrimonio con la dimensión habermasiana de la historia: En el mundo no existen las clases sociales, o su existencia no tiene la menor importancia; sólo existen los individuos que interactúan como tales; es en la interacción comunicativa donde se definen todos los espacios esenciales de la sociedad: allí aprendemos, es la esfera de la conducta, pero también la esfera donde se construye el Poder como resultado de una especie de "desbalance" en la interacción comunicativa.

Desde el Seminario de Prado, donde se "abrió oficialmente" la discusión sobre la IAP, y un sector del INS lo adoptó como su postura esencial, se divorció al interior del INS el modelo de investigación. De un lado el esquema corporativo y fenomenológico de la IAP; y, del otro, la reivindicación de una investigación marcada ideológica y políticamente por el signo contrario, enarbolando un punto de vista de clase, desde la ideología del proletariado.

A nuestro modo de ver, implementado en esta dirección desde entonces, no se puede ni en la pedagogía, ni en la investigación hablar del hombre en abstracto, ni del niño en abstracto. Un niño, burgués, por ejemplo, es un burgués niño aunque él no tenga la culpa; un niño campesino, es un campesino niño, aunque no lo sepa; y un niño obrero, es un obrero niño, a pesar del galope de todas las fenomenologías. En este sentido, llegábamos a la consciencia de que, cuando teníamos con nosotros un grupo de pobladores, o de sindicalistas, o de muchachos de la escuela, teníamos con nosotros un colectivo de *compañeros* que pretendían investigar la realidad, para transformarla, partiendo de sus intereses de clase. Y nosotros, así, ya no tendríamos ningún derecho a (mal) formarlo, para que piensen, o lleguen a pensar, por un momento si quiera, que no lo son.

Cansados de interpretar el mundo, asumimos el riesgo de transformarlo. Salvar el individuo, dejando intacta las condiciones históricas de su "despelote", es una pretensión que no se puede mantener, cuando la idea de transformar a la realidad y a los individuos, a la cotidianidad y a la esperanza, está en el camino.

EL QUE NO INVESTIGA NO TIENE DERECHO A HABLAR. SENCILLAS RECOMENDACIONES.

Confirmando la dinámica contraria al dogmatismo, Mao[94] en un texto memorable que, no por accidente se llama *“Contra el culto a los libros”* proclama un sencillo derrotero para la investigación, en y con las masas, en el sentido de la historia, y a su servicio. Esta propuesta de Mao, en nuestro sentir, debe articular cualquier proyecto concreto que se proponga conocer, investigar, en el aula o fuera de ella:

- Quien no ha investigado no tiene derecho a opinar.
- Investigar un problema es resolverlo.
- Toda conclusión se saca después de haber investigado.
- Hay que derrotar el subjetivismo, que implica quedarse en las apariencias o en los “detalles menores”.
- La investigación se asemeja a los largos meses de gestación y, la solución, al día del parto.
- Para superar el culto a los libros, la única manera es investigando la situación real. No todo lo que está escrito en los libros es correcto.
- Si no investigamos la situación real, caemos en la apreciación idealista de las clases y en una orientación equívoca de la lucha, que conduce al oportunismo.
- Sólo investigando la situación real lograremos desechar el idealismo.
- La investigación socioeconómica tiene por objeto lograr una correcta apreciación de las clases para formular, entonces, una justa y correcta táctica de lucha.
- Las conclusiones de nuestra investigación deben darnos un cuadro de la situación actual de cada clase, así como de las etapas de florecimiento y decadencia de cada una.
- Nuestro principal método de investigación es la disección de las diversas clases sociales
- Nuestra meta final es conocer sus relaciones y contradicciones, para llegar a una correcta apreciación de las clases; de tal manera podremos ubicar cuál es son las clases que *constituyen la fuerza principal* de la lucha, cuál es deben ser *ganadas* y cuál es son los *blancos* de esas luchas.
- Tenemos que prestar atención a las condiciones de todas las clases.
- Debemos conocer tanto la ciudad como el campo, para no ser unilaterales.

[94] Mao Tse-tung,. *“Contra el culto a los libros”*. En: *Textos Escogidos*. Ed. en lenguas extranjeras. Pekín, 1976.

• Todos los Partidos elaboran su propia táctica; sólo el conocimiento de la realidad nos dará la posibilidad de derrotar a nuestros enemigos.

• Hay que investigar por medio de discusiones, convocando a reuniones.

• Debemos convocar a la reunión de investigación a todo el que tenga que ver con el problema que se busca solucionar.

• El número de convocados a la reunión dependerá de la capacidad del investigador para no dejarla “enredar”. Muy pocos elementos en la reunión, sesgan el análisis; demasiados, no se pueden organizar eficazmente.

• Tenemos que hacer un plan detallado para la investigación.

• No podemos “delegar” la investigación.

• Tenemos que investigar a fondo.

• Debemos tomar nosotros mismos los apuntes.

Frente a la IAP y a los obstáculos que genera en el camino de la lucha, sin más retórica, proponemos que lo nuestro se vaya aproximando cada vez más a lo propuesto por Mao Tse-tung.

II. DEL SABER-HACER-SUJETOS

> “La sociedad no consiste en individuos, sino que expresa la suma de las relaciones y condiciones en las que esos individuos se encuentran recíprocamente situados”
>
> Carlos Marx.

3. INDIVIDUO GRUPO Y SOCIEDAD [95]

UN INTENTO INICIAL DE ACLARACIÓN CONCEPTUAL.

Se puede partir, en este intento, del concepto de “Terapia de grupos”[96] que, desde el prejuicio, se llega a suponer como una definición. Hay allí demasiados rótulos vacíos o simples acercamientos nada rigurosos, tales como, por ejemplo, “técnicas para transformar un grupo”, “trabajo terapéutico en/con el grupo”, amén de otros supuestos conceptuales que –de algún modo– corren el riesgo de la especulación.

Como quiera que sea, parece prudente rescatar una inquietud teórica con relación al concepto mismo de *grupo,* que produjo su asalto frente a la lectura de un módulo de “dinámica de grupos”. El título bajo el cual se desenvuelve su primera lectura, bien puede ser un excelente punto de referencia.[97]

Se transita por sus primeros párrafos recordando –aceptando– de buen grado que, en verdad, es difícil encontrar otra expresión que se acomode tan fácilmente al papel de comodín conceptual. Se llega al final de la tercera página, y ya no es una sorpresa, a la idea según la cual hay que contar con, por lo menos, cuatro definiciones principales que se disputarán un lugar en el diccionario (personal o colectivo) que, seguramente, habrá de internalizar cada maestro en formación, con este trajinar:

- Fuerzas desplegadas por un (los) grupo(s)"
- “Parte de la psicología social que estudia o investiga la convivencia”.[98]
- “Descarga ideológica que pretende la “coexistencia pacifica” con métodos (o técnicas) de “autoconocimiento en círculos pequeños”
- O, más simplemente: “articulaciones de un grupo terapéutico”.

---

[95] Este capítulo es el resultado de procesar una discusión establecida en el seno de la *Licenciatura en Pedagogía Reeducativa*, en la Fundación Universitaria Luis Amigó.

[96] Bajo la denominación de “terapia de grupos”, “dinámica de grupos”, y otras similares se suele articular en las facultades de Educación y/o Pedagogía, un "área de formación" de los maestros colombianos, donde –en lo fundamental– se les proporciona un aprestamiento para el manejo y control de los grupos en función de la institución.

[97] Pío Sbandi, *“Intento de una aclaración conceptual”*. Tomado de *“Psicología de grupos”,* Barcelona, Herder, 1980. En: “*Lecturas de dinámicas de grupos”*, Seleccionadas por Ofelia Bermúdez de Alvarez, FUNLAM. *sf.*

[98] “En o entre las colectividades” es –ya– una redundancia

Ya, en este nivel de la lectura, luego del despliegue de estos intentos de aclaración conceptual, se tiene al haber, al menos, la información según la cual Kurt Lewin usó, en 1939 por primera vez el término; sabemos igualmente que, al hacerlo, lo definió casi que ateniéndose a su literalidad, cuando puso de presente:

> "la existencia, choque, asimilación y combinación de fuerzas que se despliegan y desarrollan en un grupo".

De ello se deduce –en el texto subsiguiente– que se trata, en primer lugar, de un término que describe una *realidad:* las fuerzas existentes en el grupo, cuyo conocimiento permiten *prever* su comportamiento.

UN HIJO DEL MATRIMONIO DE INTERÉS ENTRE EL CONDUCTISMO Y LA GESTALT

Como, en la segunda página del segundo documento[99], se insiste en la paternidad de Lewin y su filiación con la *Teoría del Campo* definida en el territorio de la Gestalt, aparece –en el lector– una urgencia nueva: ¿qué tiene que ver con la *Dinámica de Grupos*, o al menos con su presentación actual, el matrimonio de interés –reconocido por la psicología contemporánea– entre la Gestalt y el Conductismo en la *teoría de los campos conductuales* de Kurt Lewin?.[100] Por lo pronto, en la nota a pie de página número dos del segundo documento, donde se resume esta teoría, ya están dados índices bien claros al respecto.

El llamado "espacio de vida" supone la existencia de hechos para el grupo o el individuo, por oposición a otros "hechos" que, para el autor, simplemente no existen, al no existir en la consciencia de los individuos que integran el grupo.[101]

Sin embargo, se identifican, también aquí, conceptos dinámicos que permiten explicar la conducta, medios que allanan las tensiones del sistema y, finalmente, aprendizajes definidos en el espíritu conductista del "cambio de conducta", en el ámbito de una hipótesis planteada sobre la conducta anterior y verificada "operacionalmente".

Se supone entonces que, en el proceso de esta aclaración conceptual, ya se ha entendido que un grupo "*verdadero*" es un grupo *controlable.*[102] El argumento es muy sencillo: para que éste pueda existir tiene que ser un grupo *limitado,* de tal manera que las relaciones entre sus integrantes sean *explícitas* y tengan –para cada uno de los integrantes– una percepción recíproca.

Como puede observarse, esta teoría de la dinámica de grupos tiene que dar vuelta para apuntalarse en la idea habermasiana de la interacción comunicativa, en la cual el espacio esencial es copado por el *individuo* y *lo*

---

[99] Joseph Luft, *"Los procesos de grupo. Introducción a la dinámica de grupos"*. Tomado de *"introducción a la dinámica de grupos"*. Herder, Barcelona, 1973. *Ob. cit.*

[100] Véase Frida Saal, *"Conductismo, Neoconductismo y Gestalt"*

[101] ¿Cuáles son, pues, o cuál es la naturaleza de estos hechos que "no existen"?

[102] ¿Manipulable?... por articulaciones de este discurso pudiera afirmarse que sí se trata del despliegue de una propuesta operativa que parte de lo controlable, e imperceptiblemente llega hasta la manipulación.

social es apenas una resultante, una mediación del "mundo de vida" en el mejor de los casos.[103]

Con estos elementos en el archivo de la memoria reciente, empieza a tener sentido otra referencia a Lewin, quien en *"Fronteras de la dinámica de grupos", "La teoría dinámica de la personalidad"* y otros textos, articula definitivamente el campo conceptual y la proyección práctica de la *Dinámica de Grupos*.

Las experiencias analizadas por este autor –se dice– apuntan a "enseñarle a la gente comportamientos", por ejemplo "el aumento de la producción" (así sea en circunstancias tan especiales como las que se dan en la guerra)[104]

El mencionado texto señala la superioridad de este método "*participativo*" sobre el de las conferencias o el de la enseñanza individual. Aquí se muestra cómo la mera explicación no basta para orientar una conducta, y cómo no puede esperarse un cambio en el comportamiento por el sólo conocimiento de un concepto referido a la realidad, y –además– de qué manera la aplicación de la *dinámica de grupos* puede, en cambio, redundar en tal transformación de la *conducta*.

Esto, desde luego –queda sabido– se debe en gran parte a las condiciones de laboratorio en las cuales el trabajo con los grupos se realiza. Vale decir, en la "situación artificial netamente definida" a la cual los individuos y *los grupos*[105] son sometidos para lograr estos cambios en su conducta (tales como "aumentar la producción", "aceptar una orientación sin resistencia") logran, incluso, que el grupo pueda crear "las condiciones para que la nueva orientación se realice";[106] o –por lo menos– que llegue a creer, sinceramente, que las generó cabal y completamente.

No deja de tener importancia otro eslabón que aparece en el documento de Joseph Luft que se viene comentando:

> "La *decisión* de grupo es un muy superior *método de información"*.

Se puede leer esto último a la luz de las prevenciones que se generan en las páginas ulteriores. En esas condiciones, se tendría que decir con claridad que se trata de hacer *aparecer* como decisión del grupo, lo que no es más que una simple *información* que se le suministra desde arriba; de tal modo que estas *orientaciones esenciales* se puedan cumplir con mayor *eficacia*.

---

[103] "Marx puso fin a la concepción que se tenía de que la sociedad es un agregado mecánico de individuos que admite toda clase de cambios por voluntad de los jefes (o, lo que es igual, por voluntad de la sociedad y del gobierno), agregando que surge y se modifica casualmente Así dio por vez primera a la teoría de la sociedad una base científica, al formular el concepto de formación socioeconómica como conjunto de determinadas relaciones de producción..." V. I. Lenin, *"Quiénes son los amigos del Pueblo"*, Ed. Oveja Negra, 1977

[104] *Op. cit.* p. 7

[105] Sacados de su contexto social al aislarlos en su mera condición de "grupo" sin pecados de clase

[106] *Op. cit.*

No es accesoria la información que se proporciona sobre el hecho según el cual en organismos tales como la N.T.L[107] –citada como importante referencia–, concurren especialistas en psicología, sociología, relaciones laborales e industriales, antropólogos, psiquiatras y filósofos; y cómo, al salir de la universidad a la vida económica y social más basta, estos métodos de la *dinámica de grupos* han penetrado sectores tan especiales como la dirección industrial y docente, la organización laboral, la administración de personal, la salud pública y el mundo empresarial.[108] (Como quien dice, se trata de ¡toda una verdadera encarnación multidisciplinar!).

Y es cierto. El fundamento de la apertura económica, la reconversión industrial, y demás estrategias actuales que se vienen imponiendo a los trabajadores –no sólo en Colombia–, tienen como fundamento los llamados *"Círculos de Calidad";* ellos representan un esfuerzo por transformar la organización taylorista del trabajo, desplazándola hacia variantes neofordistas[109] que hacen, indudablemente, elevar el rendimiento (que es en últimas lo que llaman ahora *"calidad")*. Es el camino de intensificar la extracción de plusvalía para intentar –por este medio– resolver los problemas básicos de la crisis económica actual.

Las dos últimas páginas del trabajo hacen una discusión con los críticos del concepto de *dinámica de grupos*.[110] Es, verdaderamente, una buena discusión que al menos pone sobre el tapete un problema desprovisto de los velos de la ingenuidad. Pero los argumentos que allí se encuentran en defensa de la *Dinámica de Grupos* (al menos de una cierta concepción de la *dinámica de grupos),* lejos de resolver las dudas que se generan, van dejando preocupaciones y emociones contradictorias...

LOS GRUPOS EXISTEN EN LA DIVISIÓN SOCIAL DEL TRABAJO.

Es evidente que los grupos existen en la división social del trabajo. Pero ésta no es más que la *forma* como aparecen en la realidad unos procesos cuyas causas hay que buscar más de fondo.

Podemos estar de acuerdo en que esta realidad *debe ser estudiada,* y que es una perogrullada quedarse anclado en esta afirmación. Pero la pregunta que sigue, y la respuesta que genera,[111] bordea códigos éticos innombrables que el texto resuelve en una rara aseveración pragmática:

---

[107] *National Trining Laboratory,* ("Laboratorio Nacional de Formación"), Especializado en los métodos informales y experimentales de enseñanza de la *"Dinámica de Grupos",* creado en Bethel, en Maine, EE.UU.

[108] De hecho, este es el origen de los llamados "*Círculos de Calidad*"

[109] El llamado "Neofordismo" es el intento consciente de "romper" la cadena taylorista de organización del trabajo que tenía el inconveniente de convertir en necesario el trabajo específico de un trabajador, en un puesto determinado, y hacía "perder" el tiempo en que el resto de la cadena esperaba que el movimiento más lento pudiera ser ejecutado.

[110] *Ob. cit.* p. 10 y ss.

[111] "¿Se procederá al empleo de un método científico que permita a otros verificar la exactitud y la veracidad de los resultados?" (…) "Tocante a los abusos posibles en la aplicación de los conocimientos adquiridos, nada podemos hacer para cortarlos, como no sea recurrir a una forma de control del pensamiento (censura), que pocas personas estarían dispuestas a preconizar." p. 11. *Op. Cit.*

> "todo progreso humano, desde la invención de la rueda, es susceptible de ser utilizado contra los hombres, contra la sociedad"

Y al respecto, se supone que nada se puede hacer.[112] Así, por ejemplo, nada se podría hacer hoy frente uso de ciertas "*dinámicas de grupos",* en el alboroto de los *'Círculos de Calidad'*, orientados por muy diligentes psicólogos sociales...

Pero ese no es, en *lo esencial*, el punto.

Se trata de dos problemas diferentes: La existencia objetiva de los grupos y la posibilidad de descubrir los parámetros en torno a los cuales su funcionamiento se despliega, sus fuerzas se tensionan o resuelven; ésto es una cosa. Otra, *el punto de vista* desde el cual tal análisis se plantea y *al servicio de quién* se pone este conocimiento. Las tesis levantadas por Lewin, puestas al servicio del corporativismo actual, son apenas el botón de muestra.

Queda planteado, de este modo y en términos muy generales, un debate sobre el *grupo* como *categoría* de una disciplina que organiza su práctica en torno a la gestión de los psicólogos sociales.

Independientemente de las opciones ideológicas que se pueda tener, o de las inclinaciones teóricas que arrullen a los investigadores en turno, es evidente, en este contexto, la necesidad de asumir esta discusión con responsabilidad, en el intento de descartar las tres preocupaciones que, entonces, tienen que ser formuladas:

- La ética, o punto de vista ético, desde la cual puede asumirse la existencia de un conjunto de saberes que hace posible la manipulación –consciente– de las consciencias individuales y grupales en los procesos sociales (económicos, políticos, sindicales o simplemente "comunitarios" o educativos).[113]

- El reconocimiento del doble problema epistemológico que involucra a quien reconoce, de un lado, que hay una existencia objetiva y formal de los grupos en la dinámica social; y, del otro, que es posible –y necesario– el estudio de las leyes que rigen y determinan la existencia y desarrollo de tales grupos.

- La ubicación de un espacio específico en el cual se despliega la "dinámica de grupos": El espacio de la *constitución-reconocimiento de los sujetos.* Vale decir, el espacio "pedagógico".

---

[112] *Op. Cit.*

[113] Sean estos "micro" (en los espacios de la cotidianidad) o, "macros" (en las urgencias societarias)

LOS GRUPOS PEQUEÑOS –O GRUPOS SIN MÁS– SON ‘FIGURAS SOCIALES?’, O… EL SENTIDO COMÚN.

El texto de Sbandi[114] comienza haciendo referencia a la condición polifónica y polisémica de la expresión “dinámica de grupos”, estableciendo entonces, como elementos del problema conceptual, al menos los siguientes rasgos:

> • ¿Desde qué *punto de vista* es posible hablar de grupo?
>
> •¿Cuál es el *mínimo* y el *máximo número,* cuál *el rango* numérico dentro del cual es posible concebir el grupo, en cuanto a cantidad de personas que lo integran?
>
> • ¿Con qué *criterios* se distingue un *grupo* de cualquier otra forma de *aglomeración de personas?.*[115]

Luego de un escéptico paseo por las definiciones básicas del concepto de grupo, el autor llega a la formulación siguiente:

> “[los] grupos pequeños –o grupos sin más– [son] aquellas figuras sociales en que tanto las interacciones de los miembros, como el entramado total de las interacciones son susceptibles de ser abarcados por cada uno de los miembros en una visión global”

De la anterior definición es posible rescatar dos aspectos:

> • Su anudamiento con otra categoría cuya comprensión aparece supuesta (el concepto de *“figura social”*) que no es definida en el texto, y
>
> • Su toma de partida por un espacio *micro* para el grupo (“grupo pequeño o grupo sin más”), esencial a la noción de grupo.

Así, un grupo existe si, en una “figura social”, varios individuos se reúnen y, en su dinámica,[116] obtiene una creciente aclaración de las relaciones con el grupo y/o con otras figuras sociales.

A partir de este entorno conceptual, Sbandi plantea una taxonomía de los grupos (“primarios/secundarios, abiertos/cerrados, propios/ajenos, de pertenencia/de relación, homogéneos/heterogéneos”, etc.). Hay que suponer que esta clasificación propuesta se establece sobre las “eventuales diferenciaciones ulteriores de (sus) elementos estructurales”.

O, para decirlo en el lenguaje del funcionalismo, son sus principales *variables*.

El texto de Beal, en cambio, no tiene estas angustias epistemológicas. Por eso se mueve y maniobra por preocupaciones mucho más prosaicas: Los individuos llevan al grupo características que le son peculiares y propias.

---

[114] Pío Sbandi, *“El Grupo”.* En *“Psicología de grupos”,* Barcelona: Herder, 1980. George Beal, *et al. “La dinámica interna de Los grupos”*. tomado de: *“Conducción y acción dinámica del grupo”.* Editorial Kapeluz. Buenos Aires, 1964.

[115] *cf:* Sbandi, *op cit.* (pág 13, en la edición del módulo de la FUNLAM

[116] Concepto que el autor termina aceptando –no muy conscientemente– y suponiendo en el desarrollo de su discurso, a pesar de reiterar su desconfianza en él.

Desde su punto de vista, estas características también son *fuerzas*. Lo que sigue, entonces, es un manual cuasi-operativo de '*Dinámica de Grupos'* que muestra como manejar casuísticamente estas fuerzas (del individuo) en su relación con el grupo, para que –en él– resulte operante.

Es, por lo menos interesante que, a la hora de establecer el esquema sobre el cual se va a desarrollar todo el texto, no se pueda identificar claramente a qué *criterios conceptuales* obedecen los principales parámetros que se explican" en el texto.

Es así como: "tamaño del grupo", "atmósfera grupal", "identificación del grupo", "cualidades de composición homogénea y heterogénea", "comunicación dentro del grupo", "participación", "esquema de conducción", "tipo existente de aptitudes para las relaciones humanas", "definición de papeles (roles)", "tipos de papeles necesarios para la productividad", "objetivos buscados", "actividades elegidas", "normas de actuación", "grado de controles sociales bajo los cuales funciona el grupo", "evaluación grupal"; son todos, según el autor, simplemente.

> "subtítulos que no tienen necesariamente igual valor y que a veces hasta parecen estar relacionados".[117]

La tarea resulta, de este modo, simplificada; lejos de avatares epistemológicos, demasiado complicados para todo pragmatismo. Se trata sólo de "explicar" y aplicar estos "subtítulos" en el contexto de semejante manual *operativo*.

No sería un atrevimiento afirmar que este manual, lo mismo que lo dicho bajo cada uno de los "subtítulos", no va más allá de los lugares comunes, de eso que Gramsci llamaba *'el sentido común'*. Sin embargo, es preciso dejar establecido cómo, bajo los "subtítulos" de "normas del grupo", el "control social" y de "el sentimiento del nos", subyace una concepción de lo que el grupo *es*. Esta concepción es la que atraviesa todo el "manual".

Allí, al explicitar el término de "papel general", así como al presentar los papeles funcionales diferenciados en "papeles de tareas grupales", de "formación y mantenimiento del grupo" e "individuales", a pesar de la "pose" de neutralidad que el texto adopta, termina por *'macartizar'* los llamados "papeles individuales" que son presentados, finalmente, como síntomas que posibilitan el autodiagnóstico y la terapia, el feliz advenimiento de una avenida de conductas deseables, el lugar específico del adaptarse en la institución, partiendo del grupo que la institución controla...

Así transcurre, ante los ojos del lector impávido, la descripción de apuestas y posturas de los "papeles individuales" presentadas como patológicas, tales como, por ejemplo, "el agresor", el "obstructor", el "que busca reconocimiento", el "que se confiesa", el "dominador", "el defensor de intereses especiales... [que] habla en nombre (isic!) del 'pequeño comerciante', la 'comunidad', el 'ama de casa', el 'obrero', etc.".[118]

---

[117] *Op. cit.*

[118] *Op Cit.*, pp. 96-103

Semejante señalamiento presenta como desviadas, patológicas, inaceptables e inadaptadas, las conductas que se afirman en la *intransigencia* y en la *posición de principios.*[119] Es la óptica de la conciliación y del "consenso" como camino del saber, y de la democracia "participativa" como el lugar de los "nuevos sujetos" postmodernos.

LA CUESTIÓN DEL GRUPO TOMADO COMO "CUERPO".

Esta articulación es también, evidentemente, una apuesta teórica que usufructúa ya una larga tradición en el trabajo de agentes e instituciones que tienen por qué saber cómo se *manejan* los grupos, los individuos y las masas, ahora bajo la sistematización de la "animación sociocultural". Se trata de una vieja maniobra que entrelaza una fundamentación filosófica en la teoría del equilibrio, con una práctica corporativa cuyo punto de partida pre-moderno estaba ya en el apóstol Pablo, quien explica de qué manera puede existir diversidad de dones espirituales, en tanto que el *Espíritu* es "uno mismo".

Como se sabe, las metáforas sobre el llamado "espíritu de cuerpo" tienen este mismo punto de partida:

> "Porque así como el cuerpo *humano* es uno, y tiene muchos miembros, y todos los miembros, con ser muchos, son un solo cuerpo: así también el *cuerpo místico* de Christo. (…) Porque ni tampoco el cuerpo es un solo miembro, sino *el conjunto de* muchos. Si dijere el pie: pues que no soy mano, no soy del cuerpo: ¿dejará por eso de ser del cuerpo? Y si dijera la oreja: pues que no soy ojo, no soy del cuerpo: ¿dejará por eso de ser del cuerpo? Si todo el cuerpo fuese ojo: ¿dónde estaría el oído?. Si fuese todo oído: ¿dónde estaría el olfato?. Mas ahora ha puesto Dios en el cuerpo muchos miembros, y los ha colocado en él como le plugo"[120]

La idea, como se ve, apunta a que, en el funcionamiento del "organismo social", a cada órgano le corresponde "naturalmente" (o porque a Dios le plugo)[121] una función que cumplir.

No sería necesario mostrar las relaciones históricas del *"organimismo"* tomado del *"Apóstol"* Pablo con las propuestas organizativas del fascismo, si no se encontraran desplegadas cotidianamente en todas las prácticas (actuales) que intentan reajustar el capitalismo sobre la base de fundar un "nuevo espacio para la constitución de los sujetos", incluso un nuevo "pacto social".

Para la Sociología, invención teórica del positivismo contra Marx, la división del trabajo y la asignación de roles o "papeles", nunca abandona su encanto. Es así como este discurso pretende que, de las sociedades "más tradicionales" a las más modernas, existen ciertas *funciones* que se deben cumplir de una u otra manera en los "organismos sociales".

---

[119] En los hechos, *todo* el trabajo desarrollado desde una perspectiva de independencia de clase tendría entonces, esta fea *'mancha'*.

[120] 1-Corintios, 12

[121] Concepto que fundamenta, en sus orígenes todo Iusnaturalismo que confunde la voluntad de Dios con el funcionamiento "natural" de lo social.

La reproducción biológica y la primera socialización sería el *"rol"* de la familia; la producción de bienes y servicios, el de la economía; la regulación del poder, el de la política, las creencias y la trascendencia, el *rol* de la religión.[122]

Cualquiera entiende, entonces, que la institución organiza un orden normativo, un conjunto de valores, normas, costumbres, cuya *unidad elemental* no es otra que el *rol* (cuyo espacio de referencia inicial es el *grupo)*. En este contexto, el rol, el "papel", no es otra cosa que el comportamiento pautado en una esfera institucional específica, que tiene a (los) grupo(s) como su clave secreta. La sociedad, para esta sociología, es sólo *el orden social*. En esta dinámica, la cacería de *inadaptados* le plantea a ese orden social una estrategia: *Encontrar los mecanismos para la re-institucionalización*[123] *del sujeto*.

No es tan obvio que, para ello, la sociedad deje de ser un proceso y se convierta, entonces, en un objeto-ya-dado, en el espacio de una rutina inexorable, inamovible e infinita.

EL PROCESO DE CONSTITUCIÓN DE LOS SUJETOS.

Mientras, del lado del sujeto, las cosas se complican por cuanto todo sujeto se constituye *históricamente* en el seno de una ideología que lo informa y que colma su significante.

El inconsciente es una estructura invisible que sólo se reconoce por sus efectos. Así, cuando la psicopatología de la vida cotidiana tiene lugar, lo normal y lo patológico se rompen en los esguinces de toda psicología de la consciencia que sólo quiere ver "conductas observables". Hay ya, aquí y ahora, rupturas por las que puede hablar una teoría *del proceso de constitución de los sujetos*.

Cuando Estanislao Zuleta no había abandonado el campo de la dialéctica materialista y no se había sumado a las fuerzas de la teoría del equilibrio, explicaba muy bien esto, mostrando cómo Marx se oponía a la falsa formulación de la cuestión que pretende optar entre individuo y sociedad. Por entonces lo citaba en el "*Preliminar a una Crítica a la Economía Política":*

> "El hombre, en el sentido más literal, es un zoom politikom, no solamente un animal social, sino también un animal que sólo puede aislarse dentro de la sociedad".[124]

Cuando –ahora– se pregunta, por ejemplo, por el sentido que tiene –en el Currículo de las Facultades de educación– un curso sobre '*Terapia Grupal'* (*Dinámica de Grupos*, o *"manejo"* de grupos), se puede responder sencillamente que se trataría de:

---

[122] León Vallejo, *"El juego separado"*; Guillermo Rochabraun Silva, *"Base y superestructura en el "Prefacio" y en el "Capital"*, en Guillermo Hoyos Vázquez, *et al*, *"Espistemología y Política"*. Fundación Friedrich Naumann: Cinep. Véase más adelante, en este Trabajo de Grado, un desarrollo de éste planteamiento en el apartado sobre *"Antiguos y modernos"*.

[123] O también como lo llaman actualmente: *"reinserción"*.

[124] Estanislao Zuleta, *"Marxismo y Psicoanálisis"*. En *"Ensayos sobre Marx"*. Ed. Percepción.

> “adquirir herramientas conceptuales e instrumentos prácticos que permitan trabajar con las comunidades en las cuales se realiza, el trabajo de campo y, después, en lo que sería la práctica profesional”.

Pero se tiene entonces que volver los ojos y preguntar de nuevo: ¿desde qué *punto de vista* se proponen esos instrumentos y se articulan estas *concepciones?*.

Al decir de Georges Lapassade, en la base de la sociedad las

> “relaciones humanas se rigen por instituciones: Bajo la superficie de las ‘relaciones humanas’ (e inhumanas) están las relaciones de producción, de dominación, de explotación...”[125]

Tanto en el taller como en el aula, por ejemplo, está presente y disimulado el poder del Estado. Por eso el grupo familiar es el cimiento más firme del orden establecido. A tal punto que la interiorización de la represión que la escuela prosigue, tiene en ella su fundamento.

No tiene, por tanto, sentido abstraer al *grupo* de la organización y a la *organización* de las instituciones históricas en las cuales se hacen carne. Es aquí donde una ética tiene sentido y presencia al excluir toda justificación corporativa de la división social del trabajo, mostrada como si ello fuese un “asunto natural”.

Pero habría que reconocer, en este sentido, al menos la existencia de otro punto de vista construido históricamente sobre la cuestión de los grupos: La concepción que recaba sobre los *principios de organización* en las articulaciones de los sujetos que hacen la Historia; esa es la concepción que, sin eufemismos, declara que lo que está al centro es la cuestión del *poder*. Es éste, ni más ni menos que el punto de vista del Materialismo y de la Dialéctica militante.

Si se trata de un trabajo en/con las masas (en el aula, en el barrio o en la fábrica, da lo mismo) y del punto de vista desde el cual éste se orienta, la vieja pregunta sobre quién hace la historia sigue teniendo sentido, del mismo modo que sigue teniendo sentido una respuesta: *La historia la hacen los sujetos*.

Sin embargo, el punto es: ¿cómo se definen, organizan e instauran estos sujetos en los trayectos de la historia?.

El sujeto esencial, se sabe desde Marx, son las masas. Pero “masas”, como ya hemos dicho, es solo una abstracción si no se ubica, en su corazón, *la clase*. Y la “clase” es otra abstracción, si no se asume en ella la organización (el Partido); Partido que –de nuevo– es una abstracción, si no se marcan sus organismos para llegar –entonces– al otro cordel de la misma realidad: *los organismos existen en la mediación de unos sujetos concretos, que son individuos,* los líderes, los *“cuadros”*.

En resumen, al dar continuidad a esta discusión, se entiende que sigue siendo legítimo el reconocimiento de la existencia de los grupos como “figura social”, como *forma* que existe y es eficaz en la realidad, como espacio virtual, como

---

[125] Georges Lapassade, *“Grupos, Organizaciones e Instituciones”*. Granica Editor: Barcelona: 1977

imaginario con toda su carga de empiria y de evidencia donde se constituyen los sujetos. El reto está en la elaboración de un discurso, de una concepción, que dé cuenta de este proceso.

De este modo, una aseveración que, desde los "papeles individuales" definidos en el módulo que venimos comentando, podría calificarse de agresora, obstructora, dominadora, etc., sería la que –en este terreno– puede reivindicar la ideología del proletariado. Y lo es, a tal punto, que una dinámica así macartizada como "obstructora", "agresora" y demás, puede construir propuestas que, desde las herramientas básicas de la dialéctica materialista (incluso el psicoanálisis mismo), permiten abrir el camino que instale en el centro de la práctica social a un sujeto (individual y colectivo) no alienado.

ACERCA DEL GRUPO ASUMIDO COMO LA PRESENCIA EMPÍRICA DEL OTRO.

"El hombre en el grupo" es el nombre de un libro de Raymond Batteguey del cual largos segmentos de *"Aspectos psicosociales y de la dinámica de grupo"* (su primera parte), y bajo el mismo título, aparece como lectura número nueve del mismo módulo.[126]

Batteguey construye su discurso partiendo de una afirmación inicial en la que la formulación platónica del dualismo psicofísico sale mal librada ante la tesis según la cual:

> "la psique y *el soma* son meros aspectos del único proceso vital".[127]

Las articulaciones de su discurso, son las afirmaciones que, taxativas, se insertan a renglón seguido, con mucho, aleccionadoras:

> "Si deseamos comprender, en su totalidad, a un individuo determinado es imprescindible tener en cuenta también sus referencias sociales",(...) "para entender a un ser humano hay que considerar los rasgos de su esfera cultural"

Todo lo antedicho va tejiendo un acumulado en el que fácilmente se adivina una matriz teórica para pensar la relación hombre-individuo (el hombre en el grupo). El ordenamiento de esta matriz, aparece ya en la página 15, cuando Batteguey equipara a Le Bon con Freud. Con entusiasmo señala cómo:

> "Tanto Le Bon, Médico francés y psicólogo social, de principios de siglo –en su libro "*Psicología de las masas",* como Sigmund Freud –sobre todo, en su tratado *"Psicología de las masas y análisis del yo"*– admitieron que el hombre, en sus orígenes, el hombre primitivo, era un ser masificado. Le Bon pensaba a este respecto, en un confuso conglomerado de gentes alimentado por las migraciones de los pueblos y otras influencias; Freud opinaba que se trataba de una horda primigenia no estructurada, indiferenciada, en la que nadie tendría un cuño individual, a excepción del

[126] En lo subsiguiente, se va a hacer referencia tanto a éste texto como al documento que aparece bajo el título de "El grupo como poder educador", tomado de "Dinámica de grupos y educación", texto de Gustavo Cirigliano y Aníbal Villaverde, propuesto como lectura número cinco del mismo instrumento de la Funlam.

[127] Raymond Batteguey, *"El hombre en el grupo"*. Editorial Herder, Barcelona. 1978. p. 13

> padre, jefe del clan. La masa sería para Freud como una resurrección de la horda primigenia, con lo que subrayaba que el hombre primitivo está virtualmente contenido en todo hombre actual. Tanto para Le Bon, como para Freud, el Estado primitivo vendría a ser una desordenada mezcla de sujetos no diferenciados individualmente. Tendían, por tanto, a concebir la pérdida del orden como una regresión a estadios más antiguos".[128]

Para explicar su distinción entre los conceptos de *grupo, masa* y *multitud*,[129] discutiendo con P. R. Hofstatter, quien se oponía al concepto de *regresión* afirmando que en los albores de la humanidad lo que predominaba era el grupo, Batteguey argumenta que:

> "sin embargo, cuanto más retrocedemos en la historia, tanto más observamos que el entendimiento se supedita a los impulsos y emociones, y tanto más se justifica la sinonimia de los vocablos 'grupo' y 'masa'...".

Sentado este argumento, se desboca en la afirmación según la cual hay una progresión que va de la horda sin control al mundo ordenado.

> "En la medida que avanzamos hacia el presente se acentúa el desarrollo ordenado de la masa".

Es interesante ver cómo este ordenamiento coincide con una afirmación central del texto de Cirigliano, quien cree ver una línea o *continuum* de las relaciones humanas que se mueven en una progresión que va de la dependencia hacia la independencia; o –para decirlo en el lenguaje de Kant– desde la *heteronomía* hasta la *autonomía*, siguiendo un proceso en el cual se pasa de etapas ya (afortunadamente) superadas de lucha (enfrentamiento de intereses opuestos), a una de coexistencia (tolerancia de intereses opuestos). Partiendo de este "estadio" de *'la tolerancia'*, se llegaría hasta alcanzar el grado actual de participación y colaboración (concurrencia en lo común, sin renunciar a los propios intereses). El ejemplo que se pone, no faltaba más, es el de los "bloques capitaneados por Rusia y Estados Unidos, que recorrieron ya las dos primeras etapas" y el de la iglesia, que pasó de la persecución a los infieles a la tolerancia y a la *libertad de cultos*.

Queda claro, pues, en este discurso que la *etapa primitiva,* la de la lucha, es la de la *violencia,* que tiene "las solas alternativas del autoritarismo autocrático y el paternalismo"... Se está, entonces, otra vez, en el cruce de una ontología de derecha y la apuesta filosófica por las tesis del equilibrio, en rechazo de la contradicción y de la dialéctica como fundamento del conocimiento del mundo y de los procesos.

---

[128] *Op. cit,* pág. 15

[129] "*Grupo*" *:* Una formación social altamente organizada compuesta de un número casi siempre reducido de individuos estrechamente relacionados entre sí, que "viven unos para otros" atraídos por semejanza de ideas y sentimientos, en el cual cada uno de ellos ejerce una función (rol). *"Masa"*: Conjunto pobremente organizado constituido por un número grande e indeterminado de sujetos, unidos por impulsos y emociones parecidos que "viven unos con otros"; no hay roles "a no ser la de súbdito y dirigente". *"Multitud"*: Agregado desorganizado casual e indeterminado de personas sin nada en común, excepto la percepción de un objeto exterior, que simplemente "están juntos"; los Individuos, aquí, no se relacionan ni afectiva n intelectualmente. *Op. cit*., pág. 16

Pero, más allá de estas peripecias conceptuales ¿Cuál es el fundamento de las aparentemente neutras afirmaciones que presentan a Freud y a Le Bon como una y misma cosa?, ¿por qué se desinforma a los estudiantes universitarios (los más probables lectores) con un texto que traza, sin rubor, semejante signo de igualdad?.

Habría que decir, inicialmente, que el libro de Gustave Le Bon, *"Psicología de las Multitudes"*,[130] no es, bajo ningún concepto e independientemente de las falencias "vienesas" de la argumentación freudiana, y de las distancias que podamos tener con su pensamiento, un texto que hubiera podido firmar Freud.

Para la línea de argumentación que se viene desarrollando, se hace necesario conocer cuál es el *signo político e ideológico* del pensamiento de ambos autores. Para ello bastaría con "completar" el sentido que Le Bon le da a la famosa "regresión"[131] que, tan entusiastamente comparte Batteguey, adjudicándosela fraudulentamente también a Freud:

> "Es de observar que entre los caracteres especiales de las masas hay muchos tales como impulsividad, la irritabilidad, la incapacidad para razonar, la ausencia de juicio, y muchos otros que se observan igualmente en los seres que pertenecen a *formas inferiores de evolución,* tales como la *mujer*, el *salvaje* y el *niño*".[132]

Sin embargo, a pesar de estas características "regresivas" de las masas y del individuo en las masas, Le Bon no comparte del todo la idea según la cual éstas no razonan, pues muchas de sus ideas se enlazan entre sí:

> "como las del esquimal o las del salvaje –nos dice– que se figura que, comiendo el corazón de un enemigo valeroso, adquiere su bravura, (…) o la del obrero que habiendo sido explotado por un patrón, *concluye inmediatamente que todos los patronos son explotadores".*[133]

Así, para Le Bon las instituciones y las leyes son la expresión de las necesidades del alma, manifestaciones suyas. Por eso los males de la sociedad pueden encontrarse en la educación que ha permitido el reclutamiento y formación de numerosos discípulos para las "*peores formas del socialismo"*[134] *(sic)*, de tal manera que quienes reciben su nociva influencia adquieren una violenta repugnancia por su condición de nacimiento y un intenso deseo de salir de ella. Por eso:

> "el obrero no quiere quedarse en obrero, el labrador no quiere continuar siéndolo y el último de los burgueses no ve otra carrera posible para su hijo que las funciones distribuidas del Estado".

Es así como:

---

[130] Gustave Le Bon, *"Psicología de las multitudes"*, Biblioteca Nueva, Madrid, s.f.
[131] No mencionada por Bateguey
[132] *Op Cit.* p. 45. s.n.
[133] Este es, hoy, ni más ni menos, uno de los principales argumentos del sindicalismo "proactivo", "propositivo" o "sociopolítico" contra la independencia de clase.
[134] *Op. Cit.*, p. 119

> *"en las clases sociales inferiores* crea esos ejércitos de proletarios descontentos de su suerte, siempre prontos a la rebeldía".[135]

Pero Le Bon no se queda en el diagnóstico y propone soluciones:

> "Una de las funciones más esenciales de los hombres de Estado (...) [es] bautizar con palabras populares, o al menos neutras, las cosas que la muchedumbre no puede soportar con sus antiguos nombres".[136]

Por eso –sigue diciendo– los dirigentes de buena ley, los representantes de la "cultura", para convencer a las muchedumbres tienen que, primordialmente, darse cuenta de los sentimientos de que ellas están animadas:

> *"fingir* compartirlos para intentar después modificarlos, provocando, por medio de *asociaciones rudimentarias,* ciertas imágenes sugestivas".[137]

Etc., etc., etc...

MARX Y LA "PSICOLOGÍA INDIVIDUAL"

Conocido, pues, el pensamiento político de Le Bon, sabido que en la discusión con Freud, éste último no hizo evidente, ni denunció semejante fundamentación ideológica, no tenemos aquí el espacio para fijar una posición frente a la obra de Freud, pero es evidente que debe ser tratada con mucha más responsabilidad que la demostrada por el autor mencionado. Para las necesidades de lo que venimos planteando, tratemos entonces de esbozar en pocos párrafos el misterioso lazo que une a Batteguey, Cirigliano y Le Bon.

Vamos por partes: una simple lectura del texto de Freud[138] citado por Batteguey daría cuenta de un embrollo inicial. Allí dice que en "la psicología individual" se concreta ciertamente "al hombre aislado e investiga los caminos por los que el mismo intenta alcanzar satisfacciones de sus instintos". Esta es una denuncia que Freud hace de la *psicología individual,* y está planteada señalando el mismo vicio de la economía política burguesa criticada por Marx: ambas parten de un objeto empírico tomado de la realidad: el individuo.

El hombre aislado, tal como *aparece* en la realidad-ya-dada, es una *forma* histórica, una trampa en la que los científicos burgueses (psicólogos y/o economistas y/o sociólogos) enredan su análisis. Es *Robinson Crusoe* como objeto de la psicología tradicional, definido al interior del campo racional y relacional de la ideología burguesa.

---

135 *Op. Cit.,* p. 120

136 *Op. Cit*., p. 138. Tal vez por esta influencia evidente, la "comisión de sabios" recomendó que se cambiara el nombre de "escuela" por el de "colegio", como un elemento más a favor de la aceptación, por parte de las masas, de la *Ley General de la Educación*. Cuando ya se sabe, claramente, que el verdadero sentido de llamar "colegio" a las escuelas, está en que en los nuevos "colegios" hay que pagar el "servicio" educativo.

137 *Op. Cit.* p. 146, Subraya Le Bon

138 Sigmund Freud,. *"Psicología de las masas y análisis del yo".* Alianza editorial. Madrid, 1973.

Como se sabe, la crítica esencial de Marx es la crítica a la escisión del sujeto y el objeto, a la ruptura entre el pensamiento y la realidad, entre la actividad teórica y la actividad práctica. Las viejas teorías formuladas desde el idealismo se quedaban en el sujeto; las modernas teorías mecanicistas, en el objeto.[139]

Marx transforma radicalmente el planteamiento, modifica sus términos y, al hacerlo, inaugura una nueva mirada en las articulaciones del sujeto que, así, aparece fundado sobre la materia histórica de *las formas ideológicas*. Desde entonces más que una utopía, es una ingenuidad separar, en el análisis, individuo y sociedad.

En los "*Elementos fundamentales para la crítica de la economía*"[140] denunciaba

> "la presunta consideración desde el punto de vista de la sociedad [que] no significa otra cosa que perder de vista las diferencias que precisamente expresan la relación social (relación de la sociedad burguesa).

Precisaba, además, a renglón seguido que:

> "La sociedad no consiste en individuos, sino que expresa la suma de las relaciones y condiciones en las que esos individuos se encuentran recíprocamente situados".[141]

El *individuo*, pues, según Marx, es un ser social. Reconocer esto, como parece hacerlo en los párrafos iniciales Batteguey, es básico. Pero, tal como lo estamos planteando, eso no es todo. También está en juego el problema de *cómo se reconoce esta relación.*

No se trata (sólo) de subrayar la prioridad de lo social sobre lo individual, marcando aquí incluso su carácter determinante. Por el contrario, se trata de introducir una concepción del hombre, y del conocimiento, radicalmente diferente a la que ha venido cocinando por siglos el Iusnaturalismo, reforzado desde las mejores salvas de la artillería ideológica burguesa. Tal como lo decía Estanislao Zuleta, cuando aún no era amanuense del orden,

> "ese ser aislado que entra *a posteriori* en relación con sus semejantes, por contrato, y se adapta con conveniencia a las condiciones de la vida en sociedad, es una abstracción, que proviene de la ideología burguesa y contradice la realidad efectiva de los hombres".[142]

El hombre es un ser social *porque* es histórico, vale decir, que *las articulaciones del sujeto se definen en un concreto histórico,* en una totalidad definida aquí y ahora, sometida a unas tendencias que rigen su proceso. El aquí y el ahora histórico de las sociedades (o "grupos") que se tienen que asumir como sujeto-objeto de la práctica, como resultado de una formación académica en los avatares de las Facultades de Educación, está definido por la moderna sociedad capitalista.

---

[139] Carlos Marx, *"Tesis sobre Feuerbach"*. Ed. Progreso: Moscú: 1960. *Cf.* José Manuel Bermudo, *"El concepto de Práxis en el joven Marx"*. Ed. Península: Barcelona. 1985

[140] Carlos Marx, *"Elementos fundamentales para la critica de la economía"* (1857-58). Siglo XXI, t. I. México, 1971. Pp. 204-205.

[141] *Op, cit.*

[142] Estanislao Zuleta, *"Ensayos sobre Marx"*. Editorial percepción, Medellín 1987. p. 199

La vida del hombre moderno *aparece* regida por la actividad económica privada, exclusivamente individual, y lo social, como una esfera de relaciones interindividuales,[143] desplegadas en dos tipos de relaciones que se *presentan* separadas, como *autónomas entre sí:* las relaciones de mercado y las relaciones políticas (de poder).[144]

En el Capítulo segundo de "El Capital", Marx analiza este proceso de cambio, señalando un elemento que resultará clave: En cuanto las mercancías no pueden acudir solas al mercado ni cambiarse por sí solas, hay que volver la vista a sus guardianes, a los poseedores de mercancías. Si las mercancías son *cosas,* para que esas cosas se relacionen las unas con las otras en su calidad de mercancías, es necesario que sus guardianes, los hombres:

> "se relacionen entre sí como personas cuyas voluntades moran en aquellos objetos"[145]

De tal modo, cada poseedor de mercancía, sólo puede apoderarse de la de otro por voluntad suya y por la voluntad del otro, es decir, por un acto de *voluntad* común a ambos. Este es el territorio de las *personas* cuyas voluntades aparecen morando en las cosas. Es así como las *personas* (los sujetos que pueden comprar y vender y son *autónomos* para ello) se reconocen como *propietarios privados* y su relación, tornándose jurídica, se expresa como *contrato.* Marx lo precisa:

> "El contenido de esta relación jurídica o de voluntad lo da la relación económica misma."[146]

La *forma mercancía* adquiere entonces una autonomía tal que, en la mediación, aparece bajo la forma de un proceso extraño: El trabajo humano, que da origen a la mercancía, se pierde de vista. Y las relaciones entre las cosas suplantan las relaciones entre los hombres. Las cosas empiezan a vivir: Así sabemos ahora que el capital *"produce"* (interés), mientras que el trabajo se reduce a un simple "factor" de costo. Tal como lo dice Estanislao Zuleta;

> "el objeto pierde la huella de su origen y también su destinación".[147]

Y ya no se define como una cosa útil destinada a satisfacer una necesidad, sino como un objeto de cambio. El comprador no tiene que necesitar la cosa (por ejemplo el "servicio" educativo): basta que tenga con qué comprarla. Y a contravía, la necesidad de una cosa o la capacidad de disfrutarla, *no son el fundamento del derecho a poseerla* mientras que el sujeto carezca del equivalente para hacerla su propiedad. Por esta vía la necesidad, el trabajo y el disfrute se disocian hasta fijarse en individuos y clases sociales diferentes. Aparecen en el escenario clases e individuos en cuyo "rol" está el disfrute, el trabajo y la necesidad escindidos, separados. Unos que pueden disfrutar, otros que tienen que trabajar.

---

[143] *"Interacción comunicativa"*, dice Habermas, e insiste Batteguey.

[144] León Vallejo, *"Kant, la propiedad y el derecho moderno"*. Mimeografiado. Medellín. *s.f.*

[145] Carlos Marx, *"El Capital".* Fondo de cultura económico. México, 1968.

[146] *Op. Cit.*

[147] *Op. Cit.*

Las *cosas* convertidas en *valores* –sigue diciendo Zuleta– se niegan a la necesidad y se ofrecen a la acumulación; y no son productos del trabajo humano destinados al hombre, sino derechos del *propietario* sobre otros hombres.

Como se ve, el análisis que Marx plantea sobre la mercancía involucra una dimensión de "lo psicológico". Y no se trata, como queda dicho, de un referente *mecanicista* en el que, a nombre del *marxismo* o contra él, caen algunos, tendiendo un fácil signo de igualdad entre '*desadaptado social'* y entorno físico deficitario (vivienda estrecha, situación económica precaria, nivel cultural bajo, escuela frustrante, entorno laboral de fracaso o generador de paro).

Afirmar que la categoría más general de la economía en una sociedad determina la "atmósfera interior" de los individuos, es oponerse a esa visión ideológica burguesa que consagra la separación (y la oposición) del individuo a la sociedad; es oponerse a que se legitimen los conflictos personales como meros problemas de "adaptación" a las instituciones, normas y valores vigentes, buscando, en el mejor de los casos, con buena voluntad, el ahogado río arriba. Mientras, río abajo, la desintegración se concentra y expresa en el individuo como una muestra de la desintegración y de las contradicciones que mueven la sociedad.

Las mediaciones de la clase, la familia, la historia personal, hacen posible un análisis que se aleje de la unilateralidad. No se trata simplemente de una romántica protesta moral contra la sociedad, en nombre de una supuesta "naturaleza humana" noble e idealizada; pero tampoco del clamor reaccionario y retrógrado que justifica la realidad existente como el resultado de unos individuos dañados, que deben ser corregidos por la moral y la política, tal como ahora –en la moda *postmoderna*– se pretende.

Ya se ha dicho, páginas atrás, que la dinámica de grupos puede permitir ubicar un espacio de constitución-reconocimiento de los sujetos y que este proceso es posible desde la dialéctica materialista.

> "En la vida anímica individual aparece integrado siempre, efectivamente, *el otro* como modelo, objeto, auxiliar o adversario y, de este modo, la psicología individual es al mismo tiempo, y desde un principio, psicología social, en un sentido amplio pero plenamente justificado."

Esto dice Freud en el mismo libro que cita Batteguey en el intento de adjudicarle su propio terrenito bajo los limites de Le Bon.

Pero el "Otro" que tanto Marx como Freud levantan en el análisis no es el otro empírico, sino el *Otro social* que se incluye –en la significación que adquiere– lo más cercano como índice y modelo.[148]

El punto que señalamos es: mientras la llamada *psicología social* permanezca aferrada a la presencia sensible del individuo, y asuma al grupo como la presencia empírica del otro, jamás se podrá construir la determinación de la estructura social del individuo y el espacio de constitución del sujeto.

---

[148] León Rozitchner, *"Freud y los límites del individualismo burgués"*. Ed. Siglo XXI Buenos Aires, 1972. pp. 190 y ss.

Y es claro que tanto la "sociología" como la "psicología" (incluida la "social") parten de esta carencia. Para la psicología su objeto es *un* individuo; para la sociología su carácter colectivo se da en la medida en que reconoce *un gran número* de individuos empíricos atrapados en la evidencia. Aquí está excluida la determinación social y colectiva, la determinación por la catadura y el armazón (social). Tanto la sociología como la psicología individual o la psicología social, se quedan prisioneros de la *forma*.

En Marx, el objeto científico que se reconoce bajo el concepto de "*individuo"* corresponde no sólo a una psicología individual, sino a su *determinación social,* de tal modo que incluso en el caso extremo del narcisismo (donde se supone que el individuo elude la influencia de otras personas), es el campo simbólico eminentemente social quien permite las mediaciones.

La ecuación que relaciona al individuo y la sociedad no tiene sentido mientras permanezca prisionera de la ideología burguesa, tras los barrotes del *contrato,* bajo la sombra del sujeto asumido como *la persona* y reducido a ese ser mítico que, funciona en la realidad, en la medida en que puede *comprar* y *vender*.

Pero, volviendo a Le Bon: a este padre fundador de la *psicología social* le preocupa en primer lugar comprender la transformación que experimenta el individuo cuando pasa a incorporarse a una forma colectiva pasajera, tal como por ejemplo, la "masa espontánea".

Antes de la incorporación del individuo a la masa, todo era comprensible para la mitología de Le Bon. Después, todo queda por explicar. Le Bon retrocede al comprobar la disolución del acuerdo implícito entre el individuo y la sociedad estable, ante el peligro de ruptura del sacrosanto *pacto social* originario que saca al hombre de la horda y lo instaura en *la cultura*. Él puede describir esa separación, pero no pone en duda el carácter absoluto y equilibrado de la sociedad global, en la que este fenómeno está incluido, y de la cual Le Bon es el archiportador. Resulta entonces un misterio Insondable eso del pensar, el sentir y el obrar del individuo aislado, en relación con el pensar, sentir, y obrar del individuo en la masa espontánea. En este caso, cree ver la emergencia de un '*contenido natural*' que lo hace regresar al nivel anterior a la cultura... a la horda.

En Le Bon sólo cabe un planteamiento: El desorden es lo opuesto al orden, lo instintivo opuesto a lo cultural, el mal opuesto al bien.

Es el precio que la racionalidad burguesa le hace pagar a las masas que se le oponen: La involución a las formas atrasadas de evolución... como la mujer, el niño, el salvaje, etc.

Por el contrario, en el planteamiento de Freud, como en el de Marx, se trata *de otra forma de la individualidad*, mediada por la construcción ideológica o del inconsciente cultural, reprimido por la misma cultura que instaura el sujeto. El hombre en "la masa" no es el sujeto descerebrado que patrocina Le Bon.

Para decirlo con León Rozitchner: no se trata de que en las masas "los bárbaros avancen", o que tengamos que aceptar el chantaje de una falsa opción entre el placer individual o la sumisión y la adaptación, entre la adaptación y la locura, entre la vida miserable que nos ofrece "el orden" o la

muerte. El punto es otro: Se trata, en primer lugar, de cambiar radicalmente el concepto de *individuo,* la dimensión del sujeto, para pensar-hacer de otra manera las mediaciones de la cultura. Y, como se sabe, toda cultura adquiere sentido en el modo como los hombres *producen*.

Por eso es interesante traer un texto que no aparece en el módulo y que corresponde a la continuación inmediata de la primera parte de *"El hombre en el grupo"* de Batteguey,[149] donde el concepto de "*clase"***,** desaparecido de currículo y del curso de '*Dinámica de Grupos',* intenta ser definido por el autor que se viene comentando.

La definición que allí se encuentra estatuye a la "clase" determinada por los *roles* en una típica prolongación funcionalista:

> "Aquellas personas que poseen un determinado *status* se ven atraídas por las que ocupan posiciones similares a las suyas, ya que se sienten próximas unas a otras, tanto desde el punto de vista social, como del psicológico. Esta mutua atracción de los individuos que gozan de un determinado estatuto social, ayuda a la formación de las agrupaciones que designamos con el nombre de clases o estratos sociales".

Batteguey afirma a renglón seguido, con *las mismas categorías de Le Bon* que

> "puede afirmarse, en general que [en] *las clases sociales inferiores* (...) es donde se acumulan las enfermedades mentales".

Por eso se hace necesario insistir: Lo que hay que curar es la cultura, la sociedad. El activista social revolucionario, como dice Rozitchner, no es ese ser defectuoso que prefirió el dolor al placer; no es ese marginado, ese desadaptado que se describe en muchos de los módulos semejantes al aquí analizado; es, por el contrario, "el médico de la cultura", en el cual el tránsito a la realidad se prolongó hasta encontrar su exacta medida sólo en la muerte de un orden miserable, de un "sistema" que produce "desadaptados" (y los produce no solamente en las "clases sociales inferiores").

El revolucionario es el sujeto que se constituye cuando verdaderamente osa diferir al padre, prolongándolo en una verdadera diferencia, transformando su *Ley*.

La lectura –ineludiblemente apasionada– de estos textos, ha permitido ir develando el perfil de ese discurso sobre el grupo, la inadaptación, la desadaptación, que parte del individuo como objeto empírico, cuando ignora lo que ya Marx había planteado:

> "Lo que exige explicación no es la unidad de seres humanos vivos y activos con las condiciones inorgánicas de su metabolismo material con la naturaleza, y, por consiguiente, su apropiación de la naturaleza (...) [sino] la separación entre esas condiciones inorgánicas de la existencia humana y esta existencia activa"

Separación que sólo alcanza su plenitud en la relación entre el trabajo asalariado y el capital .

---

[149] *"Roles sociales en el grupo. Estrato Social. Clase". Op. cit.*

4. LAS MANERAS DEL GATO [150]

El ameno e inteligente texto de Luis Carlos Restrepo,[151] resultado de la transcripción de la charla que al parecer el autor dio ante un auditorio de *Orientadores,* nos brinda la oportunidad de empezar a sistematizar nuestro punto de vista sobre temas relacionados con la llamada *Orientación* (tales como el planteamiento sobre la ternura que el propio Restrepo invoca), y categorías movilizadas últimamente en nuestro entorno cultural y pedagógico, como son *"autonomía", "tolerancia", "interrelación", "interacción"*, etc.

Como puede verse, ya desde la primera frase, los temas quedan conectados:

> "el tema de la afectividad en el ambiente educativo es una magnifica puerta de entrada para emprender una reflexión sobre el maltrato y la intolerancia".[152]

Al iniciar la presentación de los argumentos la contradicción del autor con el orden de su discurso es un poco menos que evidente: primero afirma tajantemente que:

> "cada vez estamos más dispuestos a reconocer que lo típicamente humano, lo genuinamente formativo, no es la inteligencia binaria, pues las máquinas saben mejor que nosotros decir que dos más dos es cuatro (…) [de tal modo que lo que nos caracteriza] es la capacidad de emocionarnos, de reconstruir el conocimiento a partir de los lazos afectivos que nos impactan"

Sin embargo:

> "nada sabemos de nuestra vida afectiva, por lo que seguimos exhibiendo gran torpeza en nuestras relaciones con los otros, campo en el que cualquiera de las llamadas *culturas exóticas* o *primitivas* nos superan con creces".[153]

La pregunta que inicialmente nos asalta es ¿por qué Restrepo no capta su propia contradicción?. Y vamos encontrando la respuesta a esta y otras interrogantes en la medida en que vamos estableciendo el piso conceptual sobre el cual se levanta la reflexión de nuestro autor. Restrepo parte de un intento claro por negar la existencia de las contradicciones, como fundamento del ordenamiento de la cosmovisión que propone. Intenta formular todos sus planteamientos desde una implícita formulación de la teoría filosófica del equilibrio[154] que aterriza en el manejo de un cierto doctrinarismo político de la cogestión y el consenso.

---

150 Una discusión sobre "la afectividad", "la tolerancia" y "la autonomía"; generada en la práctica escolar de la Fundación Universitaria Luis Amigó.

151 Luis Carlos Restrepo, *"La afectividad en el ambiente educativo"*. Documento policopiado, sf. Fundamentado en *"El derecho a la ternura",* verdadero *best seller* postmoderno.

152 *Op. cit*

153 *Ibíd.* (Cursivas de los autores.)

154 En este plano teórico, la contradicción es negada y cuando se reconoce se la define a la manera de Kant, sólo como antinomia, aceptando únicamente la identidad pero no la lucha de contrarios que explican el movimiento y los procesos.

Pero no lo puede lograr. Por todas partes, en los ejemplos, en las metáforas, en la fuerza misma de su discurso, se filtra la contradicción como punto de referencia esencial para explicar el quehacer del hombre contemporáneo.

Sin embargo, un cierto pudor teórico postmoderno lo impele al uso moderado de eufemismos en cuyo despliegue encuentra la fuerza para mantenerse en el campo *autogestionario* del *consenso* y el *equilibrio:* la sociedad capitalista es apenas "occidental", la alienación es sólo "empobrecimiento histórico" aunque se agregue que es "pavoroso", la explotación solamente existe en relación a la naturaleza, el pragmatismo y el positivismo son a duras penas "razón burocrática" o –para estar a tono con el modelo Habermasiano– "dictado de la lógica instrumental y operatoria".

Desde estos supuestos, las tesis de Restrepo se ponen al servicio del pragmatismo postmoderno, de la nueva *'ética de la alteridad'* que empieza proponiendo la relación de *alteridad* y *tolerancia* entre los individuos (por ejemplo al interior de la familia y del nicho afectivo) y termina estatuyéndola como condición social de reconocimiento y legitimación de las diferencias sociales:

> "en un país armado hasta los dientes y cruzado por vientos de guerra [donde] ser tierno es afirmarse como un insurgente civil".

De este modo, resultan confundidos los niveles del análisis. En la medida que desde el principio se trastoca lo universal y lo particular, se hace un planteamiento sobre la particularidad de la relación interpersonal y se termina afirmando, en otro plano de la realidad, la necesidad de reconocer las diferencias sociales para mantenerlas: por ejemplo el campesino sin tierra debería reconocerse como tal, permanecer así, dejar que el terrateniente siga siéndolo. Igual se aplicaría para la burguesía y el proletariado.

Esta, que resulta ser la intención del autor, se proyecta como una mediación ontológica que resulta de la inversión de su análisis, por la fuerza misma de la contradicción instaurada en el corazón del objeto que pretende analizar.

Si Restrepo asumiera simplemente que la contradicción existe y se expresa del principio al fin de los procesos; si tuviera en cuenta que ella galopa en lo general y pare lo particular, definiendo los contornos de la existencia real de las cosas, y la posibilidad de conocerlos; si entendiera que lo concreto es concreto porque es la síntesis de múltiples determinaciones[155]; si apuntara a establecer el juego de las contradicciones que definen su objeto, señalando la contradicción principal y el aspecto principal de la contradicción que lo rige; en fin, si asumiera que un aspecto de la contradicción se transforma en su contrario superándola,[156] no tendría que hacerle esguinces a sus planteamientos para forzar conclusiones o establecer argumentos viciados como es aquel que, luego de la excelente metáfora del gato, termina señalando como:

---

[155] *cf:* Carlos Marx, *"Introducción a la critica de la economía política"***.** En: "Borradores" tomo I. Editorial Siglo XXI. México, 1986.

[156] *cf:* Mao Tse-tung. *"Sobre la contradicción"***.** En *"Escritos Escogidos"*. Ediciones en Lenguas extranjeras, Pekín, 1973.

> “no se ha conocido de gatos sorprendidos en el acto de *planear (¡sic!) el asesinato de su amo”*.

Para comenzar, los conflictos, incluidos los “afectivos de los pacientes”, son contradicciones que se desarrollan y que deben ser tratados por encima de su desconocimiento. Como en el ejemplo de Restrepo queda establecido, son los médicos “occidentales” quienes *desconocen la existencia* de semejantes contradicciones y eso puede que los haga más eficaces en términos pragmáticos, pero en todo caso igualmente alejados de los procesos reales a los cuales asisten.

Pero, ¿cuál es el ordenamiento real del “analfabetismo afectivo” que marca al hombre “occidental”?. No habría que buscar demasiado si entendemos el carácter de la alienación que instaura de un modo diferente y desarrolla la sociedad capitalista separando las prácticas, atomizando al hombre mismo y su consciencia. Especialistas de lo sórdidamente particular ignoran en la búsqueda de la amígdala derecha[157] al hombre que la porta.

Por ello la recuperación de la singularidad cabalga sobre el individualismo a ultranza que reduce los sujetos a las meras individualidades reconocidas en el grupo como la presencia empírica del otro. Esta es, por lo demás, el propio marco teórico de Restrepo y, desde él, es imposible pensar de otro modo el recate de la singularidad. El intercambio afectivo no puede reducirse al esquema constructivista y fenómeno lógico de la interacción comunicativa.

La educación espartana que crítica Restrepo en el Alejandro fulminado de grandeza, se reproduce con creces en una sociedad que separa y aliena sus prácticas esenciales convirtiendo al sujeto en sujeto separado.

La tal “dicotomía” en que nos debatimos es sólo la contradicción que nos rige. La caricia puede transformarse en amarre y éste en caricia.

Es necesario recordar cómo el fascismo tiene como fin práctico inmediato aplastar las organizaciones de las masas que no puede controlar y utilizar. Mientras, su modelo principal es precisamente el corporativismo, en el cual ante la urgencia de liquidar la contradicción aún antes que se presente, el camino que sigue es el de aquel en que, desde la “democracia participativa” y cogestionaria, en una praxis incierta y acariciadora, las masas hacen lo que el poder siembra en ellas como necesidad.

Según la argumentación de Restrepo, es preferible el concepto “ternura” porque al “amor” se le reconoce explícitamente el contrario del “Odio”, y la propuesta salvadora que excluye la contradicción es *el gato*. Pero el gato no sólo muestra las uñas, él *tiene* uñas y las utiliza cuando se hace necesario, no son un adorno del equipamiento del felino. Nadie lo ha visto preparando atentados contra sus amos, pero todo el mundo sabe que el felino aplica, como el que más esa máxima materialista que proclama: *“a nadie le gusta que lo jodan...”*. El gato es tierno, pero puede ser violento. El gato transforma la realidad y siempre la calibra entre la ternura, la devoción y el coraje. No puede

[157] La referencia es a un chiste según el cual un paciente va a un otorrinolaringólogo y al decirle el médico “abra la boca y diga ¡AH!”; el médico empalidece y explica a su cliente: *“Debo deribarlo, usted está enfermo de la amígdala derecha y yo soy especialista en la amígdala izquierda”*.

ponerse entre paréntesis la "cogestión" del gato frente al peligro o frente al ratón. Tampoco podemos reivindicar la tierna caricia del gato *"maula"*[158] a su juguete el "*mísero ratón*". De este modo, el llamado a la ternura más allá de una invocación ética a los que ejercen el poder, es el espacio de construcción de unas relaciones diferentes que los pueblos construyen bajo el nombre de solidaridad de clase.[159]

No se trata de emprender sólo una revolución de la vida cotidiana en el espacio no mayor que logremos abarcar con la mano extendida. Ello también se logra teniendo como requisito la transformación del mundo. Definitivamente, la realidad no es la experiencia como proclaman los fenomenólogos. El mundo existe afuera y hay que cambiarlo aunque sea una evidencia que también hay que transformar los sujetos históricamente determinados, incluidos los sujetos individuales, en el rescate de una singularidad diferente a la alienada. Las maneras del gato (o sus razones) son el camino, si logramos eliminar de ese camino el espectro del torturador que goza, o sólo hace su oficio.

5. LO COTIDIANO: REPRODUCCIÓN DEL HOMBRE (PARTICULAR) [160]

El texto "*La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*", de Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta[161] maneja, contra toda evidencia, una propuesta metodológica esencial ligada a la IAP, que muchos de los actuales investigadores del fenómeno educativo siguen, y al pie de la letra.

Allí, luego de desechar los discursos técnicos sobre la escuela, delatando su "intencionalidad política", los autores –nos cuentan ellos mismos– se dieron con la puerta de la realidad escolar en la nariz del análisis. Entonces decidieron recabar por la "posibilidad" de esa realidad, no en cuanto lo bueno que pudiera ser sino, más elementalmente, en cuanto "lo simplemente existente" que en ella encontraron. Todo esto nos aclaran, a renglón seguido, para que no puedan ir quedando en los lectores fugas de duda sobre el punto de vista que, desde entonces, los mencionados autores parecen haber adoptado. Es, allí, cuando aparecen blandiendo el garrote de la nueva "cientificidad participativa" contra los rezagos inconfesables de la "teoría heredada".

Para que el discurso no se quiebre se hace, en este punto, necesario meter en el mismo costal a Durkheim y a Marx (o, por lo menos, a Althusser, a quien señalan como "paradigma" del Marxismo).[162] Queda entonces establecido, para las buenas consciencias, que asumir la pertinencia de la escuela al Estado y su transformación automática en "representante unívoca de la voluntad

---

158 Por si hace falta citar otro tango.

159 *"La solidaridad es la ternura de los pueblos"* proclaman los estudiantes universitarios invocando el nombre y el ejemplo del Che Guevara.

160 Texto generado en la práctica escolar de la Fundación Universitaria Luis Amigó.

161 Rocío A. Cadavid, *et al. "Proceso de práctica reeducativa. Pedagogía Reeducativa. Guía de trabajo"*. Funlam, Medellín, 1994. Documento n° 4 tomado de *"Educacao na America Latina os modelos teóricos a realidade social"*. Coordenacao: F. Reicher Madeira, Giomar Namo de Mall. Sao Paulo, Cortez Editores 1985.

162 *Op. cit.* p. 45.

estatal", es una herencia a la que hay que renunciar pronta y cumplidamente. La escuela, nos dicen, no tiene nada que ver con el Estado. Y.. nosotros, ¡pobres ilusos!, que seguimos pensando y haciendo como si la escuela fuera no sólo un aparato de Estado, sino también, y esencialmente, escenario de la lucha de clases...

Apenas se comienza a desplegar la página 5, cuando, la que va a ser el esqueleto de su opción metodológica-política-ontológica, aparece formulada y enunciada como una "consigna": *Comprender lo cotidiano como momento del movimiento social*.

Y esta es, a no dudarlo, una gran consigna.

Así las cosas, se explica cómo, manejando las que los autores llaman "las grandes categorías de *lo social*" (clases, estado, *sociedad civil)*[163]*,* se llegaría a un nivel de análisis tal, que ya no se trataría de ver:

> "lo cotidiano como 'situación' cuya explicación se agota dentro de sí misma, ni de asignarle un carácter ejemplificado, de dato con referencia a alguna configuración estructural"[164]

De este modo, los puntos de vista presentados desde el Marxismo acerca de la escuela, son mostrados como una archi-condensación del racionalismo (según los autores, ese que había clamado contra el peligro de perderse "en la variedad y heterogeneidad infinita de lo particular, de lo cotidiano, de lo coyuntural"). Huyendo de esto[165] como de la peste, –denuncian entonces los autores–, desde esa perspectiva el sin sentido que tienen las tesis que declaran, a buena parte de la realidad social,[166] como campos no investigables.

De este modo queda exorcizada cualquier acusación de "empirismo" y hasta de "historicismo" que alguien pudiera levantar contra... ¡los empiristas!. Queda igualmente suspendido el recurso que "dicotomiza" la esencia de la apariencia, la estructura del acontecimiento, el orden del azar...

Como puede verse, una vez más, cuando nos abocamos una discusión sobre el *objeto* que aborda un punto de vista teórico estamos, ante todo, frente a una discusión acerca del enfoque que éste tiene sobre la cuestión del *determinismo*.

Pero la presentación, punto por punto, de las tesis de estos autores podría resultar apasionante si no fuera –sobre todo– improcedente. Así que, siguiendo la pista del discurso que venimos discutiendo, encontramos un sesgo que nos permite abreviar en la formulación de estas notas marginales: *la categoría de la cotidianidad,* que se vuelve principalísima, se enmarca en

---

[163] Esta categoría de *sociedad civil,* de origen hegeliano, utilizada alguna vez por Marx para significar "el lugar y reino del mercado", y luego abandonada, se ha convertido en un recurso de quienes temen negar el estado como realidad, pero cuando éste les estorba en su determinación de clase, terminan centrando todo el análisis en la llamada "sociedad civil", con a vana ilusión según la cual una vez tomada la sociedad civil por sus promotores, el estado se quedará sin funciones (de clase) y, un buen día, amanecerá lleno de telarañas, reduciéndose así la tarea no a *destruirlo,* sino a *recogerlo*.

[164] *Op. cit*. p. 47.

[165] Que aparece como un embrollo "racionalista"

[166] Nada menos que todo lo que "contenga" cotidianos.

una herencia teórica que, en este caso, se dice asumir, al parecer sin beneficio de inventario (el cuerpo conceptual de Agnes Heller, sobre todo en su obra "*Sociología de la vida cotidiana").*[167]

Independientemente de las distancias que se puedan tener con la "última" Heller, militante –a su pesar– de la "postmodernidad",[168] el texto reivindicado por Rockwell y Ezpeleta es, a no dudarlo, uno de los más significativos aportes a la comprensión de lo cotidiano. La invitación a retomar sus tesis para aplicarlas al campo de lo educativo (o reeducativo), debe tomarse absolutamente en serio.

Sin embargo, hay que decir que, de nuevo, el fenómeno de lo que Althusser denominaba las "lecturas"[169] continúa estableciendo mediaciones. La versión empirista de la cotidianidad que enarbolan los autores del artículo, no tiene nada que ver ni con lo planteado por Agnes Heller, ni con el aval teórico que a esta obra hace George Lukács.[170]

En la urgencia, valdría la pena retomar el concepto liminar, pero también central, del texto de Heller, así como hacer referencia a un elemento principal de la obra Lukácsiana (en "*Historia y Consciencia de Clase")*.[171]

Agnes Heller, reconociendo la aportación de Henry Lefébvre,[172] para quien la vida cotidiana es la mediadora entre la naturalidad y la "sociabilidad" del hombre, y tomando distancia con las concepciones vitalistas que reducen lo cotidiano a lo gris y convencional, plantea que:

> "la vida cotidiana es la reproducción del hombre particular."[173]

Nos dice la filósofa húngara que para reproducir la sociedad "es necesario que los hombres particulares se reproduzcan a sí mismos como hombres particulares" y que esta reproducción se da en el conjunto de actividades que caracterizan la vida cotidiana. Sin embargo, aclara, la reproducción de la sociedad no tiene lugar *automáticamente* a través de la reproducción del particular, como sí sucede con las especies animales que se reproducen automáticamente con la reproducción de los animales particulares.

Contrario a toda concepción protofascista, el Marxismo deja planteado que el hombre sólo puede reproducirse en la medida en que está en la sociedad, de tal modo que, si el individuo sólo existe como tal en el plano social, la propia autorreproducción (individual), no puede pensarse (y hacerse) más que como un momento de la reproducción de la sociedad.

---

[167] Agnes Heller, *"Sociología de la vida cotidiana"*. En esta Colección *Socialismo y Libertad,* libro n° 73.
[168] Agnes Heller, y Ferec Feher, *"Políticas de la postmodernidad"*. Barcelona 1989.
[169] Luis Althusser, *"La revolución teórica de Marx"*. Ed. Siglo XXI, México, 1972
[170] George Lukács,. Prefacio a *"Sociología de la Vida Cotidiana"* (firmado en Budapest en 1971, poco antes de su muerte). En esta Colección *Socialismo y Libertad,* libro n° 73.
[171] George Lukács. *"Historia y consciencia de clase"*. Ed. Grijalbo: México: 1979, Editado y publicado en esta Colección *Socialismo y Libertad* como *"Dialéctica y Conciencia de Clase",* libro n° 22
[172] En *"Crítica de la vida cotidiana",* 1961
[173] Heller O*b. Cit*. p. 21.

Por eso la idea según la cual "la vida cotidiana también tiene una historia" (citada por nuestras autoras) hay que asumirlo *sensu stricto*... y no puede ser sólo la argucia para negar … la historia.

> "La reproducción del hombre particular, es siempre reproducción de un hombre histórico, de un particular en un mundo concreto"[174]

Para terminar, tendríamos que recordar lo planteado por Lukács contra el empirismo:

> *"Es obvio que todo conocimiento de la realidad parte de los hechos.*[175] Pero lo que se pregunta es: ¿qué dato de la vida y en qué *conexión metódica* merece consideración como hecho relevante para el conocimiento?. El limitado empirismo niega, por supuesto, que los hechos llegan a ser tales sólo a través de una elaboración metódica, diversa, según el objetivo de conocimiento. Este empirismo cree que cualquier dato, cualquier número estadístico, cualquier *factum brutum* de la vida económica es un hecho importante. Con eso pasa por alto que ya la enumeración más simple, la acumulación de "hechos" sin el menor comentario, es una 'interpretación': que ya en esos casos los hechos han sido captados desde una teoría, con un método, tomándolo de la conexión vital en la que originalmente se encontraban, arrancándolos de ella e insertándolos en la conexión de una teoría."[176]

Mal parados los deja Lukács a todos quienes, apelando a los métodos de las ciencias naturales, intentan explicar los "hechos puros" por medio de la observación, la abstracción, el experimento... Tenía razón el maestro de Agnes Heller: Hay que *eliminar la dialéctica* cuando se quiere fundar una teoría consecuente con la idea de "desarrollo" sin revolución, de "crecimiento" sin lucha de clases.[177]

---

[174] *Op. Cit*. p. 22, enuncia Heller.
[175] De '*lo cotidiano'*, diríamos, para asumir la discusión
[176] *Op. Cit.* p. 6
[177] *Op. Cit.* p. 6

III. EL "ENTABLE"

"razonad sobre todo lo que queráis,
todo lo que queráis, pero... obedeced!".

Inmanuel Kant

6. EL "ENTABLE" DE LAS ACTUALES PEDAGOGÍAS AL SERVICIO DE LA EXPLOTACIÓN Y LA OPRESIÓN [178]

CUANDO MARX ESTABA "EQUIVOCADO". ACERCA DEL "TRIUNFO" DE KEYNES SOBRE MARX, Y SUS IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

En el ciclo anterior de la actual fase del capitalismo[179], luego de la Segunda Guerra Mundial imperialista, el capitalismo –resueltas parcialmente sus contradicciones– tuvo un acelerado "despegue"; éste se dio de tal manera que, incluso, llevó a algunos de sus portavoces, y a los de la pequeña burguesía, a proclamar que "Marx estaba equivocado" con relación a que, como podía verse y "comprobarse" en la empiria, "al capitalismo ya no le afectaban las crisis". Así –supuestamente– se habría alcanzado la etapa del permanente *equilibrio* económico de la sociedad capitalista en todo el mundo. Keynes [el traficante de diamantes] –dijeron– había *"triunfado"* sobre Marx [el profeta comunista].

En realidad, la segunda guerra mundial había "quemado" ya suficientes capital es en el mundo entero –sobre todo en Europa– creando las condiciones para la aplicación de los consejos del que fuera, luego y en "acción de gracias", *'Lord'* Keynes.

Se pusieron entonces en práctica unas estrategias económicas que apuntaban a la "ampliación de la demanda". Se instauró un esquema tributario en el cual se aplicaban impuestos directos a las ganancias tanto de las empresas como de los accionistas, haciendo cada vez menor el aporte tributario de los sectores de la población de "más bajos ingresos". Pero ésta no era, ni mucho menos, una política fiscal que agrediera a la gran burguesía. Por el contrario, era *un buen negocio* logrado con ellos –nuevos *'militantes'* del *Welfare State–,* para que el Estado, financiado con estos impuestos, pudiera pagar los costos de la reproducción de la mano de obra (educación, salud), la distribución vial de las ciudades, la infraestructura eléctrica y vial del país. Y –desde luego–, para que el Estado pudiera hacer funcionar a cabalidad la parte "central" del aparato de Estado, con su articulación de jueces, cárceles, policía, tiras y ejército; garantizando su vida, honra y, sobre todo, sus bienes.

De este modo se asumía –en general– la prestación (y subsidio) por parte del Estado[180] de los llamados "servicios públicos".

---

[178] Tomado del periódico *"Nueva Cultura"*, n° 5.
[179] El imperialismo.
[180] Representado en el Gobierno.

A cambio el Estado, precisamente para atender la prestación de estos "servicios públicos", tenía que enganchar enormes cantidades de trabajadores, empleados y agentes, vinculándolos tanto al aparato represivo del Estado, a las diferentes ramas del Poder público y a la atención de las obras públicas, como a la prestación de los servicios de salud y educación en sí mismos. Estos nuevos trabajadores eran no sólo potenciales, sino reales compradores que ampliaban la demanda. Este esquema económico se complementó con una fundamentación del crédito generalizado (garantizado con una relativa estabilidad de los empleos, de otra parte conquistada con la lucha del proletariado).

El otro elemento esencial fue el desarrollo de la "cadena" productiva como sistema de organización del trabajo que lo hizo más "productivo",[181] dentro del esquema Taylorista de la división del trabajo y la planeación de acuerdo con objetivos (generales, particulares y específicos según se definiera y se necesitara en cada momento del proceso de la producción). El *"lleve ahora y pague después"* fundamentó la circulación de casi todas las mercancías, empezando por los electrodomésticos.

El Estado se ajustó a este camino señalado por Keynes. La pretensión era resolver el enorme problema que tenían los empresarios (los capitalistas compradores y burocráticos): no podían vender sus mercancías y realizar la plusvalía; los señores de la tierra tenían dificultades con el proceso de la renta. Entonces, establecidas las leyes necesarias, se perfiló una reorganización del *Sistema de Estado* tanto en los países imperialistas como en las naciones oprimidas. Este fue el llamado "*Estado de bienestar*" que permitió un nuevo desarrollo del capitalismo en el mundo, implementando –en las naciones oprimidas– otra fase del capitalismo burocrático.

INDIVIDUALISMO, SEMIFEUDALIDAD, POSITIVISMO Y LA HERENCIA FASCISTA

Este proceso que acabamos de describir muy sucinta y estrechamente, se dio articulado con y desde tres elementos centrales: El rescate de los "valores" esenciales propuestos por la ideología dominante con sus articulaciones individualistas y utilitarias; desplegando y reproduciendo en países como Colombia la herencia *semifeudal* asentada en las ejecutorias del *gamonalismo* y *el clericalismo,* en una específica opresión de la mujer y de las minorías nacionales, en la manipulación de las contradicciones que rigen la cuestión indígena,[182] y en el mantenimiento y agravación de la *cuestión de la tierra* que –lejos de resolverse– se agudizó.

El predominio de una matriz o apuesta filosófica nacida del matrimonio de interés entre la herencia empirista de la burguesía y el utilitarismo,[183] al lado del positivismo, aparecía como el penúltimo grito de guerra de la gran burguesía (y los intelectuales orgánicos del imperialismo) en el terreno del "pensamiento".

---

[181] Es decir que produjera más ganancias.
[182] Aún se continúa arrebatando a los indígenas la tierra, la lengua y la cultura.
[183] En Colombia, muy ligada a la estirpe leguleya del santanderismo fundado en los preconceptos de Jeremías Bentham.

Los esquemas organizativos, las propuestas ideológicas, y su fundamentación metafísica apoltronados en la negación de la existencia misma de las contradicciones y en la afirmación de la teoría del equilibrio, que el fascismo había desarrollado en su experiencia histórica en Alemania, Italia, España, Portugal, los países Balcánicos y el propio Japón. A contrario de lo que dice la propaganda imperialista, estos fundamentos *no fueron liquidados con el triunfo de los aliados* en la Segunda Guerra. Estos *elementos Corporativos* fueron mantenidos, "mejorados", y articulados como elementos complementarios del *Estado de Bienestar.*

La implementación y desarrollo de los principios del corporativismo[184], fueron desplegados literalmente en el mundo entero por la Socialdemocracia, la "*doctrina social de la Iglesia*", la democracia cristiana, los caudillos militares "nacionalistas"[185] y el espíritu del *New Deal* norteamericano. Todas estas corrientes perfilaron y desarrollaron sus propios instrumentos orgánicos (partidos, iglesias, etc.) buscando su aplicación.

Así, desde el pragmatismo y el positivismo viejo y nuevo, se estableció un punto de vista que circuló en la Formación Social que se reorganizaba (y desarrollaba) en la posguerra en tierras colombianas, justificando –y sirviendo de vía– al desarrollo evidente de las fuerzas productivas.

La idea central del materialismo mecanicista según la cual un fenómeno se explica –mecánicamente– por, y sólo por, el hecho empírico que lo antecede en el tiempo, se consolidó de la mano del auge de la electrónica, las telecomunicaciones, el motor de explosión y la aplicación industrial a gran escala de la energía eléctrica. Con el florecimiento de la medicina, las ingenierías y otras disciplinas, se erigió en principio un criterio: lo científico es lo que se puede medir, cuantificar.

LOS COMPROMISOS DEL CONDUCTISMO.

Este postulado fue universalmente aplicado. Aterrizó también en la pedagogía, en la forma de diseño instruccional y en las llamadas "tecnologías educativas". Las reformas planteadas y desarrolladas en los países imperialistas se impusieron también en Colombia. En las Facultades de Educación existía una famosa asignatura en la cual durante varios semestres los futuros maestros pasaban el tiempo memorizando "los verbos", los infinitivos y gerundios adecuados a la formulación de objetivos.

Se instauró el reinado del "parcelador" (el "mentiroso" como dicen los maestros) que aún no concluye del todo. También fue el período del memorismo a ultranza, de la castración de cualquier capacidad de análisis y/o creatividad, de los esquemas autoritarios, del reinado del manual que había que estudiar al pie de la letra desde la página tal a la página cual.

---

[184] Entre ellos el ideal de "acabar con la lucha de clases", prevenir los conflictos sociales para que reine la propiedad privada capitalista partiendo de la implementación de organismos Tripartitos (un representante de los patronos, un representante de los trabajadores y un representante del Estado "neutro"),

[185] Como Nasser en Egipto, Perón en Argentina, Velazco Alvarado en el Perú.

Era el tiempo de la regencia de las misiones imperialistas que proponían las "innovaciones" pedagógicas necesarias para entrenar mano de obra barata, aconductada, plegada al esquema de tiempos y movimientos que transcurría en los sectores de punta de la industria floreciente. Skinner fue el guía, Bentham la inspiración, y Gagné el orientador de la práctica pedagógica.

DEL VILLANO KEYNES A LOS NUEVOS SALVADORES DE LA EXPLOTACIÓN CAPITALISTA

SE ABRE Y RECONOCE LA NUEVA CRISIS CAPITALISTA.

Como se sabe, a pesar de la extensión de este fenómeno de "larga duración" (de los años cuarenta al inicio de los años sesenta), la llamada crisis del petróleo,[186] la derrota del imperialismo en el sudeste asiático, los avances del proletariado en la construcción del Socialismo bajo la enseña de la *Gran Revolución Cultural china,* la deuda externa y la crisis del dólar, hicieron manifiesta la nueva crisis de acumulación del sistema capitalista mundial (que aún no se resuelve).

Pronto los acreedores devoraron a los deudores y de esta comilona resultó la enorme concentración del capital que abrió, oficialmente reconocida, la nueva crisis de la economía imperialista, del capitalismo en todo el mundo, tanto en los países imperialistas como en los que se desarrollan bajo la coyunda del capitalismo burocrático. Ni el capitalismo, ni la explotación capitalista, ni la sumisión semi-feudal pudieron escapar a su "destino" gobernado por las leyes objetivas que –también– determinaron esta nueva crisis y habían sido descubiertas por Carlos Marx, sistematizadas por Vladimir Lenin y desarrolladas por Mao Tse-tung. Como resultado del incremento en la composición orgánica del capital,[187] la tasa de ganancia se vino al suelo. La economía se había enloquecido. El héroe señor Keynes era, ahora, un villano por culpa del cual los "pobrecitos" capitalistas no podían acumular tanto como era su deseo.

LA PROPUESTA "APERTURISTA".

Entonces de la mano de Milton Friedman y los "Chicago Boys", apareció un concienzudo análisis de las contratendencias que era posible aplicar a esta nueva caída de la tasa de ganancia, intentando detener las consecuencias del fenómeno, entre otras salirle al paso a los pueblos del mundo que, con el proletariado a la cabeza, daban batallas por entonces ya muy importantes. De allí se desprendió una propuesta para salvar, una vez más, al capitalismo: había que desmontar el *Estado de Bienestar* –su envejecido instrumento– para, de la mano de los cambios, golpear a las masas y acoger el único camino que destranca la acumulación capitalista: someter a una mayor

[186] Que muchos quisieron explicar como un fenómeno resultante de la escasez real del crudo en el planeta, y no como lo que era: un fenómeno resultante de la crisis originada en la quiebra de los mecanismos de acumulación, fundamentados en la Renta petrolera.

[187] Cuando los capitalistas destinan más capital a comprar equipos y maquinarias del que le dedican a comprar fuerza de trabajo. *Cf*: Marx, Carlos; *"El Capital"*, Tomo I. Fondo de Cultura Económica. México, 1968.

explotación a las masas de trabajadores y a los pueblos del mundo. Este propósito no era, no podía ser sólo un plan económico (la "llamada apertura" económica), sino que debía implementarse, al mismo tiempo, como un proyecto en los planos ideológico, político, militar-policial, y de organización de la población y del trabajo.

Pero el *'Estado de Bienestar'* había sido la respuesta que, en el ciclo anterior, la burguesía había dado a su propia crisis y a la ofensiva del proletariado y de los pueblos del mundo; estos habían caminado ya muchas millas en el camino de construir sobre la tierra un mundo sin explotadores ni explotados, sin oprimidos ni opresores, en vastos territorios del planeta: habían desarticulado el poder de los grandes burgueses y sus aliados en la vieja Rusia, en China y en la mayor parte de la Europa Oriental. Se abría la *Nueva Era* (la era de la Revolución Proletaria) y, entonces, las fuerzas imperialistas y todos los componentes de la reacción política, construyeron un nuevo plan estratégico contra los pueblos del mundo entero..

Era necesario entonces retomar sus experiencias en la tarea de oprimir y expoliar a los pueblos del mundo entero, su acumulado histórico, catapultando, desde los logros del periodo anterior, la nueva propuesta de las fuerzas reaccionarias. Esta propuesta, este plan –hay que decirlo levantando la voz sobre el coro de los promotores de un supuesto "sano desarrollo" del capitalismo– no transforma lo esencial del imperialismo, que se sigue y se seguirá rigiendo por las mismas leyes.

No es éste el espacio para analizar todas las articulaciones del plan, que apunta a resolver las contradicciones interimperialistas y definir –en el nuevo orden internacional– qué bando imperialista va a detentar la nueva hegemonía que parece inclinarse por consagrar a los Estados Unidos de Norteamérica como el *Policía del capital* en el planeta. Pero digamos sucintamente que se trata de un plan que se ha dado en llamar "aperturista" y que los despistados lo llaman, sin ninguna aclaración, "neoliberal".

Está fundamentado, como se sabe, en:[188]

> a) Desmontar los subsidios que el viejo Estado de Bienestar hacía a la prestación de los "servicios públicos", bajo la consideración según la cual estos "servicios públicos" aportan a quienes los usan una mercancía (tangible o no) que debe y puede ser tratada como toda mercancía, es decir, como un eslabón de la acumulación que, en su producción, debe generar *ganancias;*
>
> b) Organizar un nuevo sistema de tributación que elimine la "doble tributación" a los grandes burgueses, implementando –en su lugar– las tasas y las tarifas[189] y los impuestos regresivos tipo IVA e IVAL;

[188] Todas estas medidas son, punto por punto, aplicaciones de las contratendencias señaladas por Marx, en el mismo capítulo en el cual explica las leyes que rigen la crisis de mundo capitalista.

[189] Aplicadas sobre todo a los así llamados "servicios públicos".

c) Desmontar la cadena tayloriana como principal elemento organizador de la división del trabajo en las empresas, reemplazándola por las estructuras neofordistas basadas en la descentralización de los procesos productivos;

d) Implantar las micro y famiempresas como fuentes básicas de la extracción de plusvalía absoluta, que incrementan la cuota de ganancia, a cuenta del trabajo domiciliario retrotraído desde el periodo de la acumulación originaria del capital. Este fenómeno se articula –ahora– a una enorme centralización del capital en empresas altamente robotizadas, manejadas con muy poca mano de obra calificada. A esto apuntan las propuestas de la *calidad total* y de los *Círculos de Calidad*;

e) Aumentar la rotación del capital, implementando la estrategia del "justo a tiempo" y la producción de productos desechables, o de productos en cuya "calidad" está calculado el tiempo de vida útil;

f) Abaratar los costos de las materias primas, y ampliar el mercado mundial;

g) Disminuir el costo de la fuerza de trabajo, para lo cual tiene que liquidar todas las conquistas laborales de los últimos decenios, intensificar la jornada de trabajo, y hacer cada vez más inestable el trabajo. Para ello deben –en Colombia con la *Ley 50*– proponer un nuevo contrato de trabajo y el salario integral, amén de estimular la rotación de fuerza de trabajo "no calificada" vinculada por pequeños períodos de tiempo, en contratos de días, pocos meses o "por obra";

h) Estimular la "productividad" de cada trabajador, y del conjunto de los trabajadores, con el trabajo a destajo, en el cual se calcula el salario con base en el aumento de las ganancias de la empresa.

SE REORGANIZA EL SISTEMA DE ESTADO.

Como se ve, esta "apertura económica", no puede materializarse si, al mismo tiempo como instrumento y efecto suyo, no se hace una adecuación, una reorganización de las estructuras mismas del Sistema de Estado. Para ello hubo que reformar: la Constitución Nacional, el código penal, el código fiscal, los códigos de policía, los códigos que reglamentan cada una de las profesiones, el código que reglamenta la salud, el código de comercio, el código civil, los códigos que reglamentan el orden publico, los códigos que reglamentan la educación... y absolutamente todos los códigos que organizan y dan funcionamiento eficaz al Estado burgués, articulado por un Sistema de Estado concreto. Por ello, en la protofascista Constitución de 1991, se sientan las bases que van a ser desarrolladas en la *Ley General de la Educación*, *estableciendo* –ante todo– *que la educación es un "servicio publico"*[190] que pueden prestar los particulares. Luego, la *Ley General de la Educación* define los parámetros para adecuar, a las necesidades del plan imperialista ejecutado por la gran burguesía colombiana, los procesos educativos y la práctica pedagógica en este país.

[190] Es decir, un proveedor de esa mercancía necesaria, que compra *el que puede comprar*.

IDEALISMO, METAFÍSICA, POSTMODERNIDAD Y *“NEW AGE”*.

Ya hemos dicho cómo estas transformaciones se articulan desde la concepción del mundo, desde la ideología dominante. Pero la ideología dominante también es –ha sido y será– una ideología en construcción. Esta construcción se da en combate con la ideología del proletariado, en el devenir contradictorio de corrientes en pugna que la articulan y que dominan –una a la otra– según las necesidades y las ejecutorias de las apuestas de la burguesía. Si en el ciclo anterior se impone una corriente que se fundamenta en un pensamiento filosófico *pragmático, empirista y positivista,* que en el terreno de las llamadas ciencias sociales dio origen y cauce a todo Funcionalismo y a todo Conductismo; en el nuevo ciclo, que hoy habitamos, el eje se desplaza hacia corrientes “postmodernas” de la “nueva era”, fundamentadas en el esoterismo (y el oscurantismo), en el solipsismo que niega la existencia misma del mundo objetivo. Partiendo de una crítica al positivismo y al materialismo mecanicista[191] se pone en cuestión *toda determinación,* ya que –según dicen– la ciencia no puede explicar un fenómeno por sus causas, sino por la intencionalidad. La causalidad, cuando pretende ser retomada, es la causalidad teleológica.[192] De tal modo la realidad misma no existe, ni existen las leyes objetivas que rigen los procesos reales puesto que existen tantas realidades como sujetos que las vivencien. Estamos –nos dicen– en presencia sólo de imputaciones mentales. El mundo no se puede cambiar; al fin y al cabo cada cual tiene su “propio” mundo y realidad. O, en el remoto caso que pudiera darse un cambio, el asunto radica –entonces– en que nos cambiemos cada uno, individualmente, respetemos la “diferencia”, y toleremos todo lo que nos dictamina la ideología dominante, las políticas del Viejo Estado. Hay que ser tolerantes, debemos tolerar y aceptar, como campesinos, al otro lado de la alambrada, al terrateniente tal cual es. Sin embargo –agrega el Gobernador de Antioquia[193]– hay que tener *“tolerancia cero”* con quienes postulan la Revolución como un objetivo.

MATRIMONIO DE INTERÉS ENTRE EL CONSTRUCTIVISMO Y LO QUE VA QUEDANDO DEL CONDUCTISMO.

Esta cosmovisión atraviesa toda la sociedad actual, impulsada, aupada e impuesta desde la academia, las ONG's, las universidades, los organismos internacionales y la cotidianidad confundida entre cartas astrales, tarots, horóscopos y cursos de resignación. Desde allí se edifican todas las teorías

[191] Cínicamente presentado como representante y modelo de todo materialismo, y hasta como “Marxismo”.

[192] Con este desplante se reduce el problema. De este modo no tienen que abocar la discusión con el Marxismo que señaló claramente cómo, en contra de la tradición filosófica burguesa, había que asumir la contradicción sujeto objeto, sin tomar partida por el materialismo mecanicista que parte del objeto empíricamente considerado (en su forma sucia); pero tampoco hay que regalar el lado del sujeto al idealismo. Desde este postulado el Leninismo dio un combate sin cuartel al Machismo y a los discípulos de Berkeley, demoliendo el llamado por esos días “empiriocriticismo”, compromiso pseudokantiano que pretendía conciliar el criticismo y el empirismo. Mao, después, desde la tesis sobre la contradicción, dejó sin fundamento toda metafísica moderna, que se estaciona en las avenidas de la antinomia kantiana, negando la existencia de la contradicción.

[193] Por entonces el gobernador era Alvaro Uríbe Vélez

particulares con las cuales se pretende interpretar y dinamizar cada sector de la práctica social, cada práctica particular e individual. El discurso pedagógico no es una excepción.

El Constructivismo es en la actualidad *el receptáculo de toda esta tradición idealista y metafísica*. Y se ha convertido en un eficaz instrumento del viejo orden. Como ya este punto lo hemos venido desarrollando, vamos a señalar –de paso– sólo el aspecto central de su apuesta ideopolítica: la formación de *la autonomía en los educandos*.

En el centro de los actuales discursos –y prácticas– neocorporativos, sobre la concertación, el pacto social, y el supuesto "desmonte de la lucha de clases", está la propuesta kantiana que el Constructivismo articula en el costado doloroso de la tradición escolar desplegada –sobre todo– en los países sometidos al yugo imperialista del capitalismo burocrático. Se trata –es su propósito– de construir seres que sean libres en la medida en que respeten la ley y metan el policía por dentro. La libertad es sólo el respeto a la ley, nos enseñan a decir y a asumir. No hay, para nada, que *ubicar el carácter histórico y de clase que la ley tiene*. No hay que señalar cómo la ley que hoy habitamos y nos habita, está construida para defender los intereses de clase gran burgueses que se oponen a los intereses de los pueblos del mundo, a los intereses estratégicos del proletariado. Los *ciudadanos responsables* que postula el constructivismo, tienen como pauta y modelo la sapería, el modelo "convivir" de inteligencia.

No abogamos, ni más faltaba, por la ausencia de la norma tal como lo hace el anarquismo. Defendemos con toda claridad la instauración de la *Dictadura del Proletariado*, y la lucha por construir un nuevo tipo de democracia y de autoridad que no se esconda en el formalismo de la "igualdad" jurídica para ocultar la desigualdad real (esa que se debe tolerar). Llamamos a que un punto de vista clasista denuncie el carácter de clase que tiene la norma internalizada.

De la mano del Constructivismo (y en serios compromisos con lo que va quedando del conductismo) la resolución ministerial sobre logros, es un modelo de cartilla para la formación de fascistas. De ser aplicados, como pretende el gobierno y la dirección de FECODE, estaremos dando curso y pábulo a la propuesta de Mussolini según la cual:

> "no hay otro remedio que superar la trágica antítesis de Capital y trabajo, base de la doctrina marxista, que nosotros hemos superado, Hay que poner en el mismo plano Capital y Trabajo, hay que darle al uno y al otro iguales derechos e iguales deberes"[194] (...) "El fascismo debe ser un modo de vida".[195]

[194] Al congreso de los sindicatos Fascistas, 7 de Mayo de 1928.
[195] *Intransigencia absoluta*. 22 de Junio de 1925.

LOS INSTRUMENTOS ORGÁNICOS E INSTITUCIONALES FASCISTOIDES.

Pero el discurso y la práctica constructivista (en sus compromisos con el Conductismo) no pueden implementarse sin unos instrumentos orgánicos.

Desde el Estructural-funcionalismo, la burguesía había intentado lo mismo que el fascismo: *disolver la lucha y la presencia misma de las clases,* en todos los espacios sociales. Por eso cuando habla del sujeto, el único sujeto que puede concebir es *el individuo burgués,* empíricamente considerado. Al individuo lo define al interior del grupo (asumido como la simple suma de individuos con algún interés común ubicado en el rol o el "status"); al grupo lo ubica en la institución, y a la institución, en los diferentes niveles territoriales o funcionales del Estado. De este modo hay que establecer algún elemento pragmático que cohesione, en el todo del Estado, al individuo. Así se impide que los sujetos se puedan organizar en función de sus intereses de clase. De este modo, las apuestas del Estado se establecen en la ley *General de la educación,* respondiendo a los intereses que gobiernan ese Estado; las leyes desde el ejecutivo trazan el método (el camino); las resoluciones, desde el ministerio, iluminan los pasos contados que son atizados y controlados por las circulares de las Secretarias de Educación Territoriales (municipales y/o departamentales). No tendríamos, además, que decir aquí cómo y de qué manera esta cadena de mando se continúa en los memorandos de las embajadas de las potencias imperialistas, en las recomendaciones de la banca internacional, en los controles de los organismos internacionales.

El instrumento que permite este control de la población por parte del actual Estado, en materia de educación se llama PEI, continuidad de las políticas de los '*Mapas educativos'* implementada en América latina desde la segunda mitad del decenio de los años setentas.

Así, pues, a las necesidades del actual ciclo de reproducción del ordenamiento de la economía, en la actual fase de desarrollo del capitalismo burocrático en este país, corresponden ciertos acomodos y reordenamientos del Sistema de Estado, expresados en la *Ley General de la Educación*, sus decretos y resoluciones reglamentarias, como el 1860 y la 2346. Ellas se articulan en una propuesta filosófica fundamentada hoy en la metafísica (desconocimiento de las *contradicciones),* en el subjetivismo a ultranza y en el idealismo más artero (desconocimiento del determinismo dialéctico). Sobre esta base se construye un discurso pedagógico, fundamentado en el matrimonio de interés entre el constructivismo hegemónico, y las súper estrellas del Conductismo. Desde esta concepción reaccionaria y proto-fascista del quehacer pedagógico, se instrumentaliza, con el PEI, la actividad de los maestros, de los estudiantes y padres de familia, organizándolos objetivamente en favor de las apuestas de la gran burguesía y el imperialismo, *desorganizándolos en cuanto sujetos que pertenecen a una clase oprimida y explotada*. De este modo el Proyecto gran burgués se desdobla haciendo recaer en el pueblo y las masas trabajadoras todos los costos (incluidos los económicos) de este "servicio Publico".

LOS MILITANTES DE LA NUEVA CULTURA Y SUS RESPONSABILIDADES.

Si, como intelectuales clasistas al servicio del pueblo, tenemos que luchar por la construcción de una *Nueva Cultura***,** nuestro combate debe pasar por enfrentar estos eslabones del plan imperialista cosido en las turbias aguas de la *Misión de ciencia y Tecnología,* sistematizados en el llamado “Informe de los sabios” que, por serlo –se supone– no puede ser criticado por los demás mortales.

Nuestra propuesta radica entonces en fundamentarnos en lo que hoy día es la última etapa de la ciencia de la Revolución y la Ideología del Proletariado, el marxísmo, afincarnos en *la filosofía del materialismo dialéctico,* en la elaboración de una concepción y una práctica pedagógica, la *pedagogía dialéctica* que recoja la mejor herencia del pensamiento y de la acción pedagógica de la humanidad, sometiéndola a la rigurosa crítica que nace de la práctica y la concepción del mundo desarrollada en importantes experiencias históricas del proletariado.

Esa pedagogía debe asumirse como una pedagogía militante que sirva al proletariado y al pueblo en su lucha por la emancipación de todo tipo de opresión y de todo tipo de explotación. Es necesario que, a contravía de las manipulaciones del imperialismo y sus intelectuales orgánicos, tratemos como un conjunto de contradicciones, problemas tales como las relaciones maestro-alumno, saber-ignorancia, teoría-práctica, saber-hacer, producción-experimentación, trabajo manual-trabajo intelectual, lucha de clases-institución, desarrollo desigual de un individuo con respecto a otro en la misma práctica, desarrollo desigual de un individuo con respecto a sí mismo en el desarrollo de diferentes aspectos de la práctica social, niño-adulto, mente-cuerpo, memoria-capacidad de reflexionar, “cerebro derecho”-“cerebro izquierdo”, asimilación-creatividad, hombres-mujeres, etc. Como se sabe, en el espíritu alienante de la “moderna” sociedad capitalista, se oponen como elementos excluyentes en una antinomia cada término de estas contradicciones; privilegiando –por ejemplo– el Conductismo, la memoria; despreciándola, el Constructivismo.

Desde esta concepción materialista y dialéctica del mundo, y desde la pedagogía dialéctica, es posible articular un plan de trabajo construido con (para) las organizaciones clasistas de estudiantes, maestros, padres de familia y trabajadores de la educación; que, bajo su dirección, puedan aunar las fuerzas de algunos directivos de la educación. Este plan de trabajo debe arrancarle al viejo Estado las reivindicaciones esenciales, y ligar esta lucha a las jornadas que construyen una Nueva democracia y una *Nueva Cultura.* Si logramos esto, habremos construido, como herramienta, el PEP (Proyecto Educativo Popular).

7. A PROPÓSITO DEL CONSTRUCTIVISMO [196]

¿UNA CORRIENTE PEDAGÓGICA PROMOCIONADA POR EL ESTADO Y FECODE?

Por estos días, y desde hace varios años, desde el ministerio de educación, desde FECODE y desde las facultades de educación, amén de los posgrados, maestrías y cursos de escalafón, se viene presentando al magisterio una alternativa pedagógica supuestamente revolucionaria, incluso súper revolucionaria. Esta que se presenta como un novísimo movimiento, no es otro que el constructivismo.

Se le suele presentar por oposición al conductismo que aún campea en los espacios de la escuela colombiana. El orden de ideas que se maneja al respecto vendría a ser más o menos el siguiente:

a) Mientras que el conductismo es memorista, el constructivismo pugna por el desarrollo de la capacidad de análisis de los estudiantes.

b) Mientras el conductismo es autoritario, el constructivismo pugna por la construcción de un individuo libre que recorre los espacios factibles de la más amplia democracia, empezando por la democracia escolar;

c) Mientras que el conductismo parte de una estúpida fijación en los objetivos, el constructivismo despliega un trabajo fundamentado en el control de los procesos;

d) Mientras el conductismo genera heteronomía, el constructivismo genera autonomía;

e) Mientras el conductismo aliena, el constructivismo posibilita el desarrollo integral de la persona humana

Como puede verse, la promoción del constructivismo, por oposición al conductismo es bastante ventajosa. Nadie que se precie de ser revolucionario o de tener, al menos, una mentalidad democrática, podría ignorar la propuesta constructivista o negarse a implementarla.

Quedaría un reparo que pasaría por "sectario": ¿De dónde acá, en los engranajes del Estado, hay el suficiente acumulado como para que desde allí se pretenda orientar (y hasta imponer) una propuesta pedagógica revolucionaria y democrática?

Sin embargo, si nos adentramos en los fundamentos de la propuesta constructivista, descubriremos que, tras la palabrería democrática se oculta un proceso de fascistización de la educación en la medida en que desde los fundamentos filosóficos del constructivismo se genera toda una práctica corporativa que alimenta de cabo a rabo la privatizadora ley general de la educación.

---

[196] Tomado del periódico *"Nueva Cultura"* n° 4

PREHISTORIA: LAS CRÍTICAS A LA EDUCACIÓN TRADICIONAL, PUNTOS COMUNES.

Antes de abocar el análisis de estos fundamentos ideológicos y filosóficos, es preciso retomar un punto clave que permitirá –en buena medida– la consolidación del contrabando ideopolítico del constructivismo: ciertamente, el constructivismo se edifica sobre la base de la crítica del conductismo, aunque al final resulte estableciendo un matrimonio de interés con algunos de sus fundamentos.

Esta crítica empieza siendo una muestra más o menos sistemática de las principales falencias de la educación, así llamada tradicional que ha venido imperando (y aún perdura en los espacios de la educación colombiana).

Como se sabe, Juan Comenio, dio una importante batalla contra los fundamentos de la escuela medieval. Manteniendo esenciales elementos de la dogmática y del escolasticismo, logra dar un salto fundamental al reivindicar la enseñanza en lengua romance sistematizando lo que luego sería el fundamento del currículo entendido como la propuesta de estructurar el saber por aprender en áreas o materias, capítulos, lecciones, para que cada cual aprenda “solo una cosa a la vez” y en un determinado orden. Esta organización curricular fundamentada en la división del trabajo intelectual, fue a su vez el fundamento de un proceso en el cual el autoritarismo, la alienación y la atomización del saber se asumía como el punto de vista de la modernidad, vale decir de la burguesía en materia pedagógica.

Con el espíritu de la ilustración y el desarrollo del materialismo mecanicista, el positivismo se convirtió en la matriz de toda reflexión sobre la sociedad y la naturaleza, y desde luego como el fundamento gnoseológico de toda práctica social. La pedagogía se alimentó en estas fuentes. Luego, retomando las variantes pragmáticas de las teorías de la conducta, se aplicaron, Skinner mediante, en el corazón de la llamada “tecnología educativa”, a la formación del magisterio y a la implementación de la práctica pedagógica de este país por lo menos en los últimos cuatro decenios.

Los actuales promotores del constructivismo llegaron a la crítica de los fundamentos de esta educación tradicional, denunciando el memorismo, el verticalismo y autoritarismo, la dinámica alienante, y el mecanicismo, de la mano de una alianza intelectual con las corrientes mas adelantadas en materia pedagógica, que por los años sesenta y setenta reivindicaban como punto de partida de su trabajo el Marxismo-leninismo. Es posible establecer que fue desde esta perspectiva ideológica que se levantó la crítica fundamental de las bases de la llamada “educación tradicional”. Pero en esa crítica se coincidió inicialmente con los señalamientos que los que, luego, fueron los portavoces del constructivismo. Por ello ahora, resulta fácil hacer pasar por “revolucionaria” esta perspectiva pedagógica.

LOS FUNDAMENTOS

En el ritual de presentación en sociedad, los portavoces del constructivismo han dado en propagandizar su filiación piagetiana. Sin embargo es poco lo que se conoce (o reconoce) de sus fundamentos ideopolíticos y filosóficos. Sólo algunos iniciados, aceptan, y proclaman ahora, a mucho honor su filiación metafísica.

Por ejemplo, en un texto "paradigmático", verdadera herramienta de combate, editada por la Universidad Santiago de Cali,[197] en el documento número cuatro *("Cambio conceptual en el salón de clase"),* de Joseph Nussbaum, se presenta, como referencia una clasificación de tres escuelas del pensamiento, desde las cuales es posible formularse la cuestión del conocimiento en general y de la ciencia en particular. Según el esquema desde el cual se desarrolla la tesis principal, "en el pasado" esta cuestión sería formulada desde el empirismo-positivismo y/o desde el racionalismo; en cambio "en la actualidad" tal problema hay que pensarlo desde el constructivismo.

De entrada queda claro que el Marxismo, simplemente no existe como referente en esta discusión. De tal manera que sólo queda una opción: o escogemos la manera "vieja de pensar" (el empirismo-positivismo-racionalismo) o acogemos la "nueva": el constructivismo. Los padres fundadores del primer punto de vista son desde luego en su vertiente empirista, Bacon, Hume, Locke y Comte, sin descuidar –desde luego– al Positivismo Lógico; y, cómo no, Platón, Descartes y Kant, desde la veta racionalista. Los portaestandartes del constructivismo son allí presentados: Kuhn, Lakatos, Toulmin, y el inefable Karl Popper.

Esta prestigiosa lista de pensadores postmodernos, no tendría nada de particular si no fuera porque ella misma muestra el cobre del verdadero punto de vista que el constructivismo representa, y casi siempre se oculta en sus reivindicaciones de un espíritu "revolucionario".

La figura de Popper, por ejemplo, reconocido como uno de los pensadores burgueses y reaccionarios en los cuales se fundamenta el constructivismo, nos permite precisar el sentido específico en el cual se despliega esta "novísima" doctrina pedagógica.

La historia, nos dice Popper, no progresa. Quienes progresan son los individuos y las instituciones. De allí que sus máximos esfuerzos están en la defensa de la democracia burguesa y el individualismo. A medio camino entre la Socialdemocracia y el liberalismo sus tesis tienen como blanco principal al materialismo dialéctico. Su proyecto político –confeso– es la lucha contra Marx.

No tenemos aquí el espacio suficiente para retomar, una a una las tesis de este filósofo reaccionario, pero nos interesa resaltar un aspecto: su filiación archirreconocida –por él mismo– con Ernest Mach y con Kant, de quien se declara heredero consecuente. De tal modo se presentan las cosas que la vieja polémica desatada por Lenin, contra la filosofía de Mach, esa vieja cuenta

---

[197] Guba & Lincoln, *et al*. *"Constructivismo. El paradigma, el aprendizaje, la enseñanza y el cambio conceptual"*. Publicado por el Departamento de psicopedagógicas, Universidad Santiago de Cali.1994

ya saldada, resurge ahora bajo el pomposo nombre de constructivismo, ahora bajo la guía ideopolítica de Karl Popper.

Como se tiene ya archisabido, el centro de la polémica de Lenin con los discípulos de Ernest Mach y Avenarius, estaba en el combate a sus desvaríos metafísicos. Para Mach:

> "Las sensaciones no son 'símbolos de las cosas'; más bien la 'cosa' es un símbolo mental para un complejo de sensaciones relativamente estable. Los verdaderos elementos del mundo no son las cosas (los cuerpos), si no los colores, los sonidos, las presiones, los espacios, los tiempos (lo que ordinariamente llamamos sensaciones)[198]

De tal manera, los cuerpos o cosas son "complejos de sensaciones". No es pues, extraño que los constructivistas de hoy, que se reivindican de la herencia de Popper, y por tanto de Mach, sostengan simplemente que la realidad objetiva no existe, que no existen las leyes naturales. La realidad y la relación de causalidad son sólo "imputaciones mentales", o que la verdad es sólo el "consenso de los sabios".

Las articulaciones de este pensamiento con su herencia kantiana son algo más que evidentes. También en su texto *"Materialismo y Empiriocriticismo",* Lenin señalaba las limitaciones del pensamiento de Kant:

> "El rasgo fundamental de la filosofía de Kant es que concilia el materialismo con el idealismo, sella un compromiso entre éste y aquel, concilia en un sistema único direcciones filosóficas heterogéneas, opuestas, Cuando Kant admite que a nuestras representaciones corresponde algo existente fuera de nosotros, cierta cosa en si, entonces Kant es materialista, Cuando declara incognocible, trascendente, transmundana esta cosa en sí, Kant habla como idealista, (…) Esta indecisión de Kant, le ha valido ser combatido sin piedad tanto por los materialistas consecuentes como por los idealistas consecuentes"[199]

Como puede observarse, frente al problema de la existencia de la realidad, Mach y los constructivistas están más atrás de Kant, asumen consecuentemente la negación de la existencia de la realidad y se precipitan en el solipsismo, doctrina del subjetivismo extremo.

Todas estas corrientes, a partir de Popper, tienen una cosa en común: La negación del *determinismo*, bajo el pretexto del desarrollo de las ciencias, y en particular de la física cuántica. Pretenden desconocer que, por encima del determinismo mecanicista, de origen galileano (que es el que se puede poner en cuestión desde la física cuántica), existe el *determinismo dialéctico,* cuyas implicaciones no sólo no se pueden negar, sino que se confirman diariamente con el desarrollo de la ciencia.

Nada de esto les impide reivindicar de Kant su lado muerto, y en su contexto la teoría de la autonomía como fundamento de la educación.

---

[198] *Cf.* Mach, citado por Lenin en *"Materialismo y empriocriticismo".*

[199] Lenin. *ob cit.*

El punto de partida, algunas veces inconfesado, para las novísimas tesis de la autonomía moral e intelectual como propósito de la educación (y el aprendizaje) está en un pequeño texto fechado en Konisberg, el 30 de septiembre de 1784 y que lleva por título *“La respuesta a la pregunta ¿qué es la Ilustración?”*. Allí Kant proclama que la ilustración es el hecho por el cual el hombre sale de la “minoría de edad”.

En el planteo kantiano se es menor de edad cuando se es incapaz de servirse del propio entendimiento sin la dirección de otro. “Ten el valor de servirte de tu propio entendimiento”, es la divisa de la ilustración. Cuando los hombres, perezosos y cobardes, no asumen esta divisa, surgen otros que se erigen sus tutores. Es así como para la mayoría resulta cómodo tener un pastor que reemplace su consciencia moral, un libro que piense por él, un médico que defina su dieta, otro que ocupe su puesto en la fastidiosa (y peligrosa) tarea de pensar.

Para llegar a la *mayoría de edad* sólo hay que ser libres, responsables; sólo hay que ejercer la más inofensiva de las libertades: “Hacer acto público de la razón en cualquier dominio”.

Mientras el oficial dice “no razones, adiéstrate”, y el financista “no razones, ¡paga!”, el pastor “no razones, ten fe”, el hombre tiene que buscar su libertad práctica... sometiéndose a la ley bajo la consigna “razonad sobre todo lo que queráis, todo lo que queráis, pero... ¡obedeced!”.

Así, educar en la autonomía significa formar hombres libres que critiquen, por ejemplo, los impuestos, que escriban artículos de periódicos y libros contra ellos... pero no eludan la obligación de pagarlos.

El asunto es, pues, formar ciudadanos autónomos que internalicen la ley, que tengan el policía por dentro, que no haya que cuidarlos para que defiendan la libertad entendida como la defensa irrestricta de la ley.

Acá el problema no es cuál es la naturaleza ni el carácter de clase de la ley y de las instituciones sino su cumplimiento.

Estos son, en últimas, los fundamentos de todas las pedagogías para la democracia. Ya sin ninguna reserva el constructivismo se conduce como una metodología del orden capitalista, del orden de explotación y miseria, en la perspectiva de mantener el mundo como es, en la manida esperanza de formar los niños de hoy lejos de cualquier influencia de la ideología proletaria, para que se formen como continuadores del “orden”, internalizando la ley, siendo así “libres”, participativos, corporativos.

A esto debemos oponer una profunda acción revolucionaria que se pare en la concepción materialista y dialéctica en la perspectiva de contribuir a la construcción de una nueva cultura, la cultura que construye el pueblo que se levanta contra el “orden” y la ley que garantiza la opresión, la miseria y la explotación.

Estamos por la nueva cultura al servicio de la Liberación Nacional que rompa las ataduras de la semifeudalidad vigente, que construya una consciencia y una práctica que afronte verdaderamente al capitalismo burocrático que nos devora.

IV. ANÁLISIS DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

> "Consideramos que Colombia necesita la mejor Ley de Educación, porque este aspecto es fundamental para la apertura, la modernización del país"
>
> Armando Montenegro, director de Planeación Nacional.

8. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN: GARROTE Y ZANAHORIAS [200]

Cuando el 8 de febrero de 1994 el Presidente Gaviria sancionó la *Ley General de la Educación,*[201] hizo alarde del supuesto proceso de cambio en el presunto "nuevo país". Se refería a lo que llamó "modernización de todas las formas de vida", a la "re-invención del contrato social", a la "solidez democrática del país" y a la "posibilidad de diálogos, de solución concertada a los problemas", entre otros aspectos. Destacó cómo la *Ley 115* desarrolla 45 artículos de la Constitución Nacional, al tiempo que armoniza con la *Ley de Educación Superior* (Ley 30 de 1992) y con la *Ley de Competencias y Recursos de las Entidades Territoriales* (Ley 60 de 1993). Así mismo, además de hacer un inventario de los "aportes de la Ley", planteó la integración a esta Ley de las conclusiones de la *Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo* y de la Misión para la Modernización de la Universidad Pública.[202]

Simultáneamente, luego de sancionar la Ley General de Educación, la FECODE, por intermedio de su ex presidente y hoy honorable senador de la República, comenzó a vociferar las supuestas bondades de la Norma para el pueblo. Un coro de voces, especialmente de la burocracia dirigente del magisterio, comenzó a propalar, mintiendo, que con el *Plan de Apertura Educativa*, la municipalización y privatización de la educación habían sido derrotadas.

¿No es extraña esta coincidencia de alabanzas a la Ley por parte de Gaviria y de la dirección del gremio de los educadores?

Precisamente estas falacias e inconsecuencias como las de FECODE, nos han motivado nuevamente a escudriñar qué hay detrás de los planes, medidas y leyes expedidos por el gobierno representante del conjunto de explotadores en este país. Pero, así mismo, a reiterar cuáles son las salidas que proponemos.

---

[200] Tomado de *Cuadernillos* de *Octubre* n° 30. Recomendamos la lectura de los importantes textos que, en el libro *"OCTUBRE 10 años: contribuciones a la cítrica de la ideología dominante"*, hacen el seguimiento de todo el proceso de elaboración de esta nefasta Ley, incluidos algunos de sus proyectos y antecedentes. *CF*; *ob. Cit.* Capítulo VIII, p. 251 y ss.

[201] 'Curiosamente' la reforma educativa colombiana, fue sancionada el mismo año que la "*Ley Federal de Educación",* impuesta por Carlos Menem en Argentina

[202] Ver *Cuadernillos* de *Octubre* n° 20, 21, 22 y 26.

ANTECEDENTES DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (LEY 115 DE 1994):

Para empezar, recordemos que la *Misión de Ciencia y Tecnología* o Plan de Apertura Educativa, recomendó, de la mano del *Consejo Nacional de Política Económica y Social* (CONPES), entre otros puntos: Avanzar en la transferencia de la administración de la educación a los Departamentos y Municipios; adecuar el Estatuto Docente y demás normas a los objetivos de la descentralización; promover en el sector privado la creación de programas de capacitación para el trabajo; diseñar un sistema de subsidios que garantice transferencias fiscales a quienes emprendan nuevas construcciones en secundaria. La misma *Ley General de Educación* es la recomendación número 2 que el *Departamento Nacional de Planeación*, a través del P.A.E., le dirigió al Ministerio de Educación Nacional.

El *“Plan de Apertura Educativa”* que está siendo materializado contribuye, pues, a adecuar la educación a la reproducción de la fuerza de trabajo, de acuerdo con las necesidades del capital; en especial, de acuerdo con las necesidades de las clases explotadoras y el imperialismo, a través de la *Apertura Económica*. Para estos fines, el modelo de desarrollo en curso tiene como uno de sus ejes la llamada “calidad total”[203] –léase explotación total– basada en la extracción de plusvalía absoluta, el desarrollo de la robótica, la microelectrónica, las microempresas y todas aquellas características de la “modernidad” y la “postmodernidad”, es decir, del capitalismo, del imperialismo. Por ello entendemos la calidad como la duración media requerida para la rotación de la mercancía, incluida aquí la fuerza de trabajo y la educación misma. Por ello hoy, en plena “modernidad”, las empresas ajustan sus procesos: producen sólo lo vendido, es decir. *“Justo a Tiempo”***,** tal como lo veremos más adelante (por ejemplo, a propósito de la capacitación del SENA).

Otro antecedente de la *Ley 115* lo constituye la *Ley de Educación Superior* (Ley 30/92), a través de la cual el Estado Colombiano avanzó en sus políticas de autofinanciación, la venta de servicios, la investigación al servicio de la empresa privada, la liquidación de programas de bienestar estudiantil, el manotazo a las conquistas laborales de los trabajadores de la Universidad oficial y la aplicación de la pedagogía intensiva (a nombre de la calidad) con menos educadores y en detrimento de las condiciones físicas y académicas.

También fueron claves en la aprobación de la *Ley General de Educación* las consideraciones del sector privado y de la Iglesia. Esta última, incluso, movilizó masas a montón para garantizar su tajada en la Ley, de la mano del proyecto fascista de Corsi Otálora y sus *Laicos por Colombia*. Y FECODE no se quedó atrás en esta misma perspectiva: puso su cuota de corporativismo, mediante las loas a la concertación, a la pedagogía de la convivencia y a la descentralización.

---

[203] La cacareada “calidad total” en la educación queda al desnudo, en su verdadero sentido cuando, en el “año de la calidad de la educación”, muchos maestros tanto en el sector oficia como en el sector privado, han perdido sus trabajos o la posibilidad de emplearse porque “son demasiado buenos” y tienen un escalafón muy alto, resultando “muy caros”. En estos momentos es un verdadero peligro para un maestro subir en el escalafón más allá del octavo grado.

Finalmente, no podríamos omitir como antecedente de la *Ley General*, el marco jurídico del cual se desprende, esto es, la Constitución Nacional de 1991. Allí quedó plasmado, no sólo el espíritu descentralista y aperturista, sino, en especial, el *'Pacto Social'* entre los explotadores de viejo tipo y el oportunismo socialdemócrata de los Navarro Wolff y compañía.

Los once títulos de la Ley están impregnados, pues, a nuestro juicio, de ese espíritu corporativo, capitalista, municipalizador, privatizador. Veamos porqué:

LAS DISPOSICIONES PRELIMINARES DEL TITULO APUNTALAN EL CORPORATIVISMO A LAS NECESIDADES DE ACUMULACIÓN DEL CAPITAL.

Primeramente, la Ley hace énfasis en la "*persona"* como categoría jurídica que define con quién se puede establecer un contrato y quién puede comprar y vender. Aquí mismo se define la educación como "*un servicio público",* es decir, como una *necesidad que, para ser cubierta, debe ser pagada por el usuario, mediante una tarifa*. Por eso, cuando el gobierno dice promover el acceso al servicio educativo no está implicando la obligatoriedad del Estado de pagar, él, la Educación. Más bien, a lo que apunta la Ley es a regular el servicio que puede ser vendido, ya por el Estado ya por los particulares. Estos particulares pueden ser instituciones de carácter "comunitario", "solidario", "cooperativo" o "sin ánimo de lucro". Todo esto en perfecta coherencia con el carácter mercantil de la educación, como parte de la reproducción de la fuerza de trabajo que requiere el capitalismo.

Los fines que resalta el Título I, tales como la formación en los derechos humanos 'en general', la convivencia, el pluralismo, etc., apuntan a desconocer y ocultar la naturaleza de la sociedad en que vivimos, profundamente contradictoria y cimentada en los antagonismos de clase, precisamente por la existencia de las relaciones de explotación capitalistas –trabajo asalariado–. Es decir, los fines que plantea la Ley tienden a reproducir las relaciones existentes (de explotación y dominación), pero encubriendo esto con un lenguaje de la equidad, la justicia, la tolerancia, la solidaridad, la paz y la libertad.

Cuando otros fines hablan de la formación en el respeto a la autoridad legítima y a la Ley, así como la creación y fomento de la consciencia de la soberanía nacional, se nos está recordando *el sometimiento a la Ley burguesa.*[204] *Pues el soberano es el que elabora la Ley y la hace cumplir*. Lejos está, entonces, esta defensa de la "soberanía nacional", de la lucha por la Liberación Nacional que orientaba la lucha de los maestros colombianos y su organización gremial en los decenios anteriores. Por eso cuando Gaviria respaldó a los militares norteamericanos en Juanchaco, según él, estaba ejerciendo una labor de "soberanía nacional". ¡Cuán distantes los intereses del pueblo de los de sus gobernantes!.

[204] Instrumentalizada permanentemente desde el "constructivismo".

En este mismo orden de ideas, caracterizamos como ambigua y encubridora la "solidaridad e integración con el mundo", pues para los trabajadores no es en abstracto que existen las relaciones internacionales. Sabemos que los explotadores, aunque compiten, son solidarios entre sí cuando lo que está en juego es el mantenimiento mismo de la explotación. Para los pueblos oprimidos del mundo, lo que está al orden del día es el *internacionalismo proletario*.

De otro lado, también la Ley General emplea un concepto que se ha vuelto comodín conceptual, que si no se define sirve para justificar las más groseras agresiones contra los pueblos del mundo: nos referimos al concepto de *cultura*.[205]

El título que estamos comentando convoca a la formación en el respeto a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.

Aquí queremos reiterar inicialmente que tanto la Nación como la cultura, son escenarios de la lucha de clases. Hay una realidad que no se puede soslayar: *está inconcluso el proceso de formación de la Nación colombiana* aunque, para algunos oídos castos, incluso los de última hora, ya no exista la palabra *imperialismo* (o no exista la *realidad* de la expoliación y la opresión imperialista, sólo porque ellos se nieguen a *nombrarla)*. La verdad es que este proceso, de formación de la Nación colombiana, sólo se culminará cuando nuestro pueblo, conducido bajo la hegemonía proletaria, resuelva el problema nacional (constituido esencialmente por el problema de la tierra y el problema de la democracia).

Sólo en la medida en que se derroque el capitalismo burocrático[206] se liquidarán las condiciones de la semifeudalidad[207] (la pequeña propiedad y la pequeña producción). Este es único camino que rompe con la dominación imperialista, en estos países, porque asume que sólo con la *Liberación nacional* se sientan las premisas del socialismo; porque entiende que sólo de esta manera podrá ser resuelto *completa y adecuadamente el problema nacional,* cerrando el paso a las avenidas del nacionalismo reaccionario, que resurge y se acrecienta por estos días.

Es unilateral postular como fin de la educación la mera formación para la práctica del trabajo y la adopción de tecnologías, desligándola del proyecto imperialista en que se encuentra inmerso. Esto sólo sirve a la reconversión industrial en el plan económico de la burguesía y el imperialismo, centrado en la "eficiencia", la rentabilidad y la productividad, vale decir en el aumento de la masa de plusvalía.

---

[205] "Una cultura dada es el reflejo, en el plano ideológico, de la política y la economía de una sociedad dada", Mao Tse-tung. *"Sobre la Nueva Democracia". Obras Escogidas,* Tomo II. En Colombia hay una cultura que es, viene siendo, un reflejo de la dominación imperialista en el terreno político, ideológico, económico.

[206] El tipo específico de capitalismo generado por el imperialismo en países como éste.

[207] Que no resulta, simplemente, de los llamados "rezagos feudales", sino de los mecanismos de acumulación ligados a la renta de la tierra como alcancía del capital que reproduce el monopolio de la tierra.

Finalmente, para pasar a otro Título, responsabilizar de la educación a "la sociedad" y "la familia" al mismo nivel que el Estado, es encubrir la perspectiva de clase; es disolver las responsabilidades que el Estado tendría que asumir. Al asumir el Estado principalmente la función de vigilante, rector y reglamentador, y al delegar las responsabilidades en la "comunidad educativa", la familia y la sociedad, lo que está incentivando es la organización corporativa, sentando las bases de la *privatización* de este "servicio publico".

Resumiendo, este primer título parte de unos supuestos ideológicos que tienen como base la pretendida fusión de los intereses del capital y del trabajo en una sociedad supuestamente desligada de la lucha de clases. De igual modo, parte de concebir el país –a la manera socialdemócrata– como un espacio de regiones sin contradicciones sociales: tal es su esencia *corporativa*.

LA ESTRUCTURA DEL SERVICIO EDUCATIVO PUESTA AL SERVICIO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA ECONOMÍA. AMBIGÜEDADES Y VISIÓN ATOMIZADORA DE ÁREAS

La obligatoriedad de la enseñanza de la religión en los colegios privados (artículo 24 del título II), por sus efectos prácticos, a la par que la separación de ética, moral y religión, para reduplicar la intensidad horaria de este discurso en la formación de los estudiantes al tiempo que, en la práctica desaparece la filosofía (que va quedando a opción de cada establecimiento), ponen de manifiesto el carácter retrógrado de la Ley.

En tanto la religión es un problema personal, de la familia, no tiene por qué ser administrada por nadie. Es decir, según nuestro criterio, *no debe ser instrumento del pénsum, o del currículo*. Recordamos cómo la libertad de consciencia, como parte de las libertades individuales, es una reivindicación democrático-burguesa, impulsada por la propia burguesía cuando era revolucionaria.

A este respecto, nos sigue pareciendo justa la reivindicación laica de la completa separación de la Iglesia y el Estado.

Cuestionamos la parcelación del saber (en criterios, áreas, materias, niveles, etc.) que contiene el actual "currículo". Los niveles de integración, tal como están planteados, los consideramos confusos por la visión atomizadora de la Ley, donde está muy distante la real interrelación de áreas. ¿Dónde queda la formación filosófica?. Cuando la filosofía desaparece no ya de la fundamentación del saber, sino de cualquier información posible, ¿podremos hablar de una verdadera educación científica?

Los objetivos comunes de todos los niveles están estructurados de tal manera que permiten instrumentar la apertura económica. A ello apuntan el fomento de la consciencia de la "solidaridad internacional" y el fomento de una consciencia educativa para el esfuerzo y el trabajo. Son herramientas para estos propósitos el Servicio Especial de educación laboral (Artículo 26) prestado por el Estado a los particulares y que conlleva (luego de haber cursado o validado la educación básica) al título en el arte u oficio, o certificado de aptitud ocupacional, y para lo cual se presenta la coordinación entre el MEN, SENA,

ICFES y el sector productivo; los programas de educación no forma la microempresarios (artículo 40); el sistema nacional de educación media (artículo 43), por medio del cual los monopolios estatales y no estatales de las comunicaciones ejercerán un control de la informática y telemática (banco de datos por computador) como servicios públicos que usan el espacio electromagnético, poniendo todo en beneficio, no sólo económico, principalmente del gran capital.

Consideración aparte merece el *Servicio Especial de Educación Laboral.* En efecto, también en febrero de este año fue reestructurado el SENA por medio de la *Ley 119.* Los dueños de las empresas podrán disponer de fuerza de trabajo especializada y preparada para asumir la competitividad. Los programas de formación serán flexibles y de acuerdo con la demanda de los empresarios. Y para hacer realidad aquello de la producción "Justo a Tiempo", se permitirá la variación de los períodos de capacitación dependiendo de los programas y las necesidades de los industriales.

¿Dónde queda, pues, la formación integral?. Así mismo, la formación de técnicos, operarios y profesionales especializados se podrá realizar mediante la firma de convenios con las empresas y los gremios de la producción, en los cuales el diseño técnico pedagógico estará a cargo del SENA y los empleadores.[208]

Para lograr estos propósitos son notorias las gabelas otorgadas por el Gobierno a los grandes burgueses y a sus instrumentos. La Ley 119 permite que el 50% de los aportes que hace el sector privado al SENA sean dedicados a la creación de centros de investigación y a la capacitación de aprendices, tanto en la entidad como en los centros privados. Por su parte, la *Ley General de Educación*, en su artículo 198 del título IX (sobre financiación) "*deducción por programas de aprendices",* estimula a los patronos, permitiéndoles deducir anualmente de su renta gravable hasta el 130 % de los gastos por salarios y prestaciones sociales de los trabajadores contratados como aprendices. Anotemos, de paso, la existencia de una práctica y de unas maniobras para perpetuar este sistema consistente en utilizar, literalmente mano de obra gratis con el pretexto según el cual no se le paga al trabajador porque se lo está "capacitando".

Las consideraciones anteriores acerca de lo que ocurre con el SENA, nos permiten deducir por qué el énfasis que hace la *Ley General de Educación* en la "opcionalidad de los establecimientos educativos estatales" para asumir la educación media técnica. Incluso, la mayoría de las normales que no van a ser reestructuradas, mediante maniobra del Estado contra la Ley general, serán convertidas, a la larga, en apéndices de los empresarios y del SENA, donde se formará mano de obra barata para la apertura económica burguesa, en especial para las microempresas, al servicio de las "macroempresas".

---

[208] La dirección administrativa, jurídica, de formación y prestación de servicios tecnológicos de cada uno de los centros de formación profesional del SENA, se le entrega a un "comité" técnico tripartito: con empresarios, representantes de la comunidad científica, 'trabajadores' y gobierno.

EL TITULO REFERENTE A LAS MODALIDADES DE ATENCIÓN EDUCATIVA A POBLACIONES TAMBIÉN ABRE LAS PUERTAS A LAS ONG's Y OTROS ORGANISMOS AL SERVICIO DEL IMPERIALISMO

Con relación al título III de la Ley, nos permitimos destacar los siguientes aspectos:

• Aunque el artículo 46 de la *Ley General de Educación*, que trata sobre *integración* con el servicio educativo, está pendiente de su reglamentación, alertamos al magisterio sobre lo que intenta el Estado al querer generalizar lo que viene aplicando en Antioquia, y que es prácticamente la supresión de la educación especial. Con la integración académica de los estudiantes con limitaciones –distintas a las económicas– a las aulas regulares, pretende el gobierno ahorrar maestros especiales para esta educación, con el agravante de sobrecargar considerablemente la labor de los demás docentes, además de dejar en el aire la cuestión de la eficaz atención de estos casos especiales.

• Para el sector campesino y las zonas marginales o de difícil acceso, la Ley plantea contratos con particulares, siendo éstos especialmente las ONG's que contribuyen, a través del corporativismo, a impulsar los programas autogestionarios. Con esto lo que se logra es quitarla responsabilidad del Estado en asumir directamente la educación (y su financiación) para todas las obligaciones. Al mismo tiempo, el Estado prepara el terreno para implementar sus planes para frenar las luchas de los pobladores por sus más sentidas reivindicaciones, pues no debemos olvidar cuáles la táctica de las *Organizaciones No Gubernamentales* al servicio de fuerzas norteamericanas o europeas, que implementa la colaboración de clases, la "reinserción", la "rehabilitación" y la concertación (Artículo 7).

• Del mismo modo, estas entidades son utilizadas como instrumento para desarrollar las microempresas al servicio de grandes industrias. Para ello emplean mano de obra baratísima que se ha estado concentrando notablemente en las ciudades, precisamente por la acelerada concentración de la tierra y la consiguiente emigración de los campesinos pobres y medios a los centros urbanos.

• Así mismo, para la población que permanece sobreexplotada en el campo, parte de la educación pretende ser cubierta, –de acuerdo con la Ley General– por mano de obra gratuita, es decir, superexplotada, a través del *servicio social obligatorio* de los estudiantes de los grados 10° y 11°.

• Respecto a la educación de los grupos étnicos, es a donde ha existido una verdadera competencia de entidades religiosas (católicas y no católicas) y laicas por controlar ideológica, política, económica y territorialmente comunidades indígenas y "minorías" negras.

Sabido es que la apertura económica, con su esencial figura del mercado libre, ha acelerado el proceso de subasta de los codiciados recursos naturales, minerales y energéticos existentes particularmente en Colombia y que en estos momentos constituye un preciado botín para los monopolios, para el imperialismo. Organismos como el G-8, MERCOSUR y las entidades que instrumentan el TLC (Tratado de Libre Comercio), ya han avanzado en las componendas para continuar el saqueo, pillaje y sobreexplotación de los

diversos recursos para implementar el llamado "Nuevo Orden Mundial" imperialista. El Artículo 60 de la *Ley General* posibilita la injerencia de organismos internacionales en las comunidades indígenas y negras. Sólo pone como condición la aprobación del Ministerio de Educación Nacional y de las "comunidades interesadas" (ya mangoneadas por el espíritu corporativo y los cuadros de las ONG's). Permítasenos recordar aquí que, desde 1962, con el visto bueno del gobierno de Lleras Camargo y de los sucesivos gobiernos y ministerios de educación, el ILV (instituto Lingüístico de Verano) se ha paseado como Pedro por su casa en Lomalinda (Meta) y otras localidades del país, haciendo de las suyas bajo el manto de ser "traductores de la Biblia". En verdad, lo que han denunciado desde hace rato los propios indígenas y varios grupos de antropólogos, es que el ILV es una entidad al servicio del imperialismo yanqui y que cumple labores de espionaje, contribuciones al saqueo de recursos minerales especiales (como el antimonio y otros materiales radioactivos), y a la práctica destrucción del patrimonio cultural indígena del territorio donde tiene su sede. La *Ley General de Educación* es, pues, mucho más que permisiva con instituciones de carácter imperialista que utilizan y sobreexplotan la población. ¿Operará aquí también, de este modo, la "solidaridad internacional" anunciada en el título II?.

Sobre este punto, ratificamos nuestra posición de llamar a confrontar toda forma de dominio cultural imperialista, en tanto éste es tuerca y tornillo de la opresión capitalista. Las tareas de la revolución no son independientes de este ejercicio de la lucha de nuestro pueblo.

LOS PLANES DE DESARROLLO EDUCATIVO: AL SERVICIO DEL CAPITAL.

Sin lugar a dudas la *Ley General*, en tanto instrumento de la apertura educativa, también está al servicio de la apertura económica. Recordemos que dentro de los fines de la educación la Ley destaca "la formación en la práctica del trabajo" (Artículo 5); así mismo, dentro de los objetivos comunes de todos los niveles, llama a "formar una consciencia educativa para el esfuerzo y el trabajo". Ya el plan de apertura educativa lo había diagnosticado: Lo que necesita la organización capitalista de la economía es aumentar la productividad, mejorando la eficiencia y rentabilidad. Esta educación burguesa es clave para estos propósitos.

Por ello los planes nacionales de desarrollo educativo decadales (Artículo 72), así como los proyectos educativos institucionales, tendrán que ser adecuados a los intereses de los capitalistas y su Estado. El *Departamento Nacional de Planeación* y el *Consejo Nacional de Política Económica y Social* estarán ahí omnipresentes, trazando las pautas a seguir en materia de educación. Y el *Ministerio de Educación*, de acuerdo con tales pautas, regirá, supervisará, reglamentará y, en fin, ordenará la materialización de los planes y proyectos educativos, acorde con los planes macroeconómicos definidos por los respectivos órganos de poder de las clases explotadoras.

Para lograr estos propósitos, la *Ley General* crea los *Sistemas Nacionales de acreditación y evaluación de la educación*, para regular la calidad requerida (aplicación de la teoría Z y la reingeniería de sistemas), en la reproducción de

las relaciones capitalistas de producción bajo la égida del imperialismo, del capitalismo burocrático prevaleciente.

El cuento de la "autonomía escolar" (Artículo 77) podrá despertar muchas ilusiones. Pero baste recordar que será el *Ministerio de Educación Nacional* quien traza los lineamientos esenciales en materia de planes, programas y proyectos. Y que, para esto, se ha dotado de unos mecanismos de control –de la mano del ICFES– bien eficaces. Incluso se asegura, a través de los exámenes de idoneidad académica (Artículo 81), la regulación de lo que requiere el Estado y cómo materializarlo. Incluso, plantea los exámenes, no como un proceso de evaluación, seguimiento y reforzamiento, sino como sanción, por aquello de la arbitraria "ineficiencia profesional".

Afirmamos esto último porque aún el disentimiento o incumplimiento frente a la Ley en cualquier aspecto serán prueba de no-idoneidad (o ineficiencia) profesional (Artículo 119). De nuestra parte, resumiendo, no nos ilusionamos con el reformismo de la presunta "autonomía escolar". ¡Una "zanahoria" difícil de digerir!.

EL ESTADO CAPITALISTA Y SU *LEY GENERAL* DISCRIMINAN A LOS JÓVENES DE LAS CLASES EXPLOTADAS.

Cada día que pasa se ve más angustiosa la situación de los estudiantes del pueblo explotado y oprimido. Basta ver las decenas de miles de bachilleres vagando, sin haber podido ingresar a la universidad ni a un empleo digno. Nuestra incertidumbre aumenta cuando vemos en las esquinas bachilleres dizque "cuidando el orden público". ¿Cuál habrá de ser, en esta perspectiva, su real futuro?

La "formación integral" de que habla el Título V de la *Ley General* apunta a "desarrollar más" el país capitalista que existe hoy, atado al imperialismo, en las articulaciones del capitalismo burocrático, que genera semifeudalidad. Los planes de desarrollo educativo, incluidos los planes institucionales, bajo los lineamientos esenciales del Ministerio de Educación, esperan estudiantes muy productivos, muy eficientes en las empresas y muy hábiles para conciliar, concertar y aceptar la paz burguesa. Por las condiciones mismas de acceso, por los mecanismos de control del sistema educativo colombiano, la "formación integral" a la que apunta la Ley no es aquella en el sentido de ser muy calificado, y al mismo tiempo revolucionario, sino todo lo contrario, instrumentos humanos que permitan profundizar la opresión y la explotación.

Con la participación de los estudiantes en las juntas directivas de los planteles educativos, al lado de padres de familia y otros estamentos, lo que quiere el Estado es ponerlos a autofinanciar el "servicio educativo".

Recordemos que una de las funciones del Consejo Directivo del plantel es "aprobar el presupuesto de ingresos y gastos de los recursos propios y la forma de recolectarlos" (literal, artículo 144).

Además, el poder real, decisorio en los establecimientos educativos, a pesar del ropaje "democrático", bajo el manto de lo "participativo" que se les quiere acomodar, seguirá siendo vertical (vía Ministerio-Secretaría de Educación

Departamental y/o Municipal-Rector) para los asuntos claves y trascendentales.

Respecto a la figura del “personero” estudiantil, que aparentemente es muy bondadosa, lo que realmente oculta es el recorte, al no quedar expresamente en la Ley el *consejo estudiantil*. De una parte, un individuo puede ser más fácilmente manipulable; de la otra, ya se ha sentido la represión contra consejos estudiantiles que, haciéndole esguinces a la Ley, han venido actuando, particularmente en el Departamento de Antioquia.

Acerca de los dos años de “servicio social obligatorio”, lo que salta a la vista es que el Estado y los Patronos van a utilizar abundante mano de obra gratuita en diversas actividades. Ya lo han estado haciendo, por ejemplo, en las oficinas de la Administración Departamental (Edificio La Alpujarra), donde, a nombre de la alfabetización, son utilizados jóvenes de 10° y 11° en labores de organización de papelería, con lo que –de paso– el gobierno departamental prescinde de empleados pagados. Algunos colegios utilizan como patinadores y en otros oficios por los que debían pagar los patronos, pero que a través del “servicio social obligatorio”, explotan gratuitamente esta fuerza de trabajo.

Si pasamos a los presuntos estímulos a los educandos, nos damos cuenta que, al leer bien, por ejemplo el Artículo 99 (Puntos altos en los exámenes de Estado), lo que realmente dice es que sólo ciento y pico de personas tienen garantizado, en todo el país, su ingreso a la universidad; el resto entra siempre y cuando tenga con qué pagar.

Lo que dice el artículo 101, sobre el estímulo a los estudiantes con mejor rendimiento académico abre un boquete para que en un futuro se obligue a los estudiantes a pagar pensiones, además de matrículas.

Finalmente, el artículo referente a los subsidios y créditos, lo que sí garantiza es la proliferación de planteles particulares que se lucran del negocio educativo con el presupuesto del pueblo que administra el gobierno y que, de paso, se presta para la politiquería, el clientelismo y el gamonalismo en los municipios, engrosando esa capa burocrática de la burguesía que acumula a través del estado.

Para concluir estas notas sobre el título V de la Ley, consideramos que los educandos organizados en los consejos estudiantiles tienen al orden del día la lucha por sus reivindicaciones particulares en torno a las condiciones de estudio, al tipo de educación y cultura necesarios para la liberación y especialmente, la conquista, al lado de la clase obrera y el resto del pueblo, de una Universidad que responda a sus más sentidos intereses.

LA MUNICIPALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN: INSTRUMENTO PARA DIVIDIR MÁS AL GREMIO DE EDUCADORES. EL DESMONTE DEL ESTATUTO DOCENTE Y EL RECORTE PRESTACIONAL.

Del título VI de la *Ley General* queremos resaltar los siguientes cuatro aspectos:

• La incorporación a la Ley General de la Ley 91 de 1989 consolida recortes prestacionales, tales como la imposición de la cotización para el servicio médico, la negativa de la retroactividad de las cesantías para los docentes vinculados a partir del 1° de enero de 1990, además de haber facilitado la privatización del servicio de la salud. Como se sabe esto sirvió como antecedente (laboratorio) de la fatídica *Reforma Laboral* o *Ley 50* y de la Ley 100 que creó los fondos privados de pensiones, como jugoso negocio del capital financiero.

• Fue incorporado a la *Ley General* el *Estatuto Docente*, pero mutilado, no sólo por los efectos de la municipalización (en lo referente a nombramientos, traslados, permutas, procesos disciplinarios, según el Artículo 153), de la modificación del escalafón, sino porque la FECODE renunció prácticamente a la lucha por la contratación colectiva, el derecho de negociación de pliegos y el ejercicio de la huelga, incluida la de solidaridad, puntos éstos que, en 1979, quedaron pendientes para futuras peleas. Incluso la misma Ley 4ta. incorporada a la *Ley General*, se constituye en una barrera más para la contratación colectiva, pues ella facilita la imposición unilateral del régimen salarial por parte del gobierno.

• Consideramos que el requisito del “cumplimiento de la Ley” para poder ser considerado idóneo profesionalmente, es ni más ni menos que un recorte al elemental derecho de crítica y disentimiento. ¿Dónde queda entonces el demagógico pluralismo? Acatar y aplicar la Ley, más que un asunto pedagógico, académico o estrictamente profesional, se constituye en un arma política, del poder político. Por eso no compartimos ese criterio de la “idoneidad profesional”.

• Las atribuciones que otorga la *Ley General* a los gobernadores y alcaldes para nombrar directivos docentes (Artículo 27), así como las facultades que se les otorga a ellos para sancionar a los docentes (Artículo 130), además de desconocer el *Estatuto Docente*, se convierte a la larga en una de las herramientas para el ejercicio del gamonalismo, el clientelismo y el nepotismo en los municipios.

• Respecto a la formación de educadores, consideramos que a nombre de la “calidad educativa” los microcurrículos (paquetes de cinco materias que el docente debe cursar) de hecho van a entrabar el ascenso en el escalafón y van a propiciar el que las universidades eleven los costos de la capacitación y actualización. Así mismo, la desconcentración de los cursos de capacitación o actualización, le sigue propiciando a las entidades particulares “sin ánimo de lucro”, como las cajas de compensación, para que cumplan las funciones que eran casi exclusivas de las Secretarias de Educación, con el consiguiente negocio educativo.

Ya en Antioquia, por ejemplo, cursos que antes suministraba gratuitamente SEDUCA, los viene *vendiendo* COMFENALCO. Ya incluso, en los *Comités Departamentales de Capacitación*, además de las universidades el CEP, el CEID, las Facultades de Educación y las Escuelas Normales, participan COMFAMA y COMFENALCO. He aquí otra vía de privatizar aún más la formación de los docentes.

Esta consideración, en fin, demuestra cuán lejos estamos de haber derrotado el plan de apertura educativa, la municipalización y la privatización de la educación. Tales falacias sólo se le ocurren a una dirección gremial engolosinada con los apetitos burocráticos y la coadministración. De nuestra parte, seguimos levantando las banderas del *Sindicato Único de Trabajadores* de la Educación (oficial y privada), de la lucha por la contratación colectiva, el pleno ejercicio de la huelga (incluida la de solidaridad), la estabilidad laboral y el respeto a las conquistas de los trabajadores de la educación. Pero esto no lo lograremos a través de los pactos y concertaciones entre las cúpulas del gobierno, partidos políticos y aristocracia sindical, sino que tendremos que arrancarlo por medio de la lucha, la unidad, la movilización y el acompañamiento de la clase obrera y el pueblo.

Las formas corporativas: instrumentos para impulsar la autofinanciación de la educación, el pacto social y el freno a las luchas directas del pueblo.

Ya cuestionábamos más arriba cómo, bajo el lema de la “Democracia participativa” burguesa, lo que pretendía el Estado y su *Ley General de Educación* es no asumir las responsabilidades y obligaciones que le corresponden. Los maquinadores de la *Ley General* comenzaron haciendo énfasis en el “servicio público de la educación”, para hacer de ésta una mercancía más que puede vendida por el Estado o los particulares. Para ello se instaura en la ley la figura de la *delegación*. En este mismo sentido ya antes resaltamos que la función de las *Juntas Directivas* de los planteles educativos, indicada en el literal N del artículo 144: “Aprobar el presupuesto de ingresos y gastos de los recursos propios y la forma de recolectarlos”, contribuye obviamente a la autofinanciación de la educación.

Otro elemento que afianza el corporativismo es la composición, no sólo de las juntas directivas de los establecimientos educativos, sino la composición de las *Juntas Nacionales de Educación* (JUNE) y las *Juntas Departamentales de Educación* (JUDE), las *Juntas Distritales de Educación* (JUDI) y las *Juntas Municipales de Educación* (JUME). En efecto, en tales organismos de dirección, administración, inspección y vigilancia de la educación, toman asiento al lado de estudiantes, docentes y padres de familia, representantes del sector productivo (es decir los capitalistas), la iglesia, los particulares y el gobierno. De esta melcocha, por los reales intereses de clase que allí se expresan y por la misma correlación de fuerzas, habrán de salir adelante los planes que los empresarios y su Estado tejen para reproducir las relaciones de producción al servicio de la explotación, con el agravante de que la participación minoritaria de estudiantes, docentes y padres de familia servirá de pretexto para legitimar las ejecutorias que beneficien al sistema capitalista y sus defensores.

De tal manera, lo que en los Títulos VII y VIII vemos es corporativismo "ventiao". Ante esta situación, nuestra posición no podrá ser la defensa de la cogestión y de los tripartitos para conciliar los intereses patronales y los de los potenciales trabajadores, sino que más bien reivindicamos la independencia de clase y la lucha directa a través de la movilización por las más sentidas aspiraciones en materia económica, de estabilidad, cultural y de derechos políticos.

LA LEY GENERAL INCENTIVA EL NEGOCIO DE LA EDUCACIÓN PRIVADA.

Aunque la Ley establece que el régimen salarial será el del Estatuto Docente, lo cierto es que, con la municipalización y con la Ley 91/89, esto comienza a ser desmontado. Este mismo año 1994 se han aprobado miles de plazas "cofinanciadas", con un régimen salarial de más miseria y sobreexplotación, en un abierto desconocimiento del *Estatuto Docente*. Por ejemplo, con la *Circular* n° 28 del 13 de abril de 1994 y enviada por SEDUCA a los Alcaldes Municipales, se ordena el contrato para primaria de educadores que sólo posean el primer grado del escalafón, mientras que para secundaria sólo se contratan los de 7° grado, como máximo. Aquí se demuestra lo demagógico de campañas como la que anunció la Administración Departamental de Antioquia en el sentido de "elevar el nivel académico y la calidad de la enseñanza". ¿Será esto posible, comenzando por la discriminación con los educadores de grados superiores, sólo por evitar pagar salarios más altos?

Que el régimen salarial además se supedite a la Ley 4 [ta], ya lo habíamos empezado a discutir más arriba: Sin lugar a dudas está dirigido a imponerle límites y condiciones a la contratación colectiva.

Abunda la *Ley General* en las gabelas a los particulares. El Artículo 185 del Título IX establece la creación de líneas de crédito, estímulos y apoyos a los colegios privados, de carácter "solidario", "comunitario" y "corporativo". Ejemplo de esto es el proceso de las becas-paces con las cuales, además, se hace clientelismo y politiquería. Así mismo, el artículo 188 aprueba las plazas docentes en comisión para los colegios privados "sin ánimo de lucro". Además –ya lo habíamos señalado– el estímulo a los patronos por programas de aprendices, mediante la deducción del 130 % de la renta gravable (sobre salarios y prestaciones sociales pagadas), según el Artículo 189. Esto, fuera de las tasa que la ley que reestructuró el SENA (n° 119 de febrero de 1994) concedió a los empresarios particulares.

Salta a la vista, pues, cómo a las políticas de autofinanciación de la educación que impulsa el Estado, se suman las grandes concesiones que la Ley hace a los particulares. De ahí que siga teniendo validez la lucha por arrebatarle al Estado un adecuado financiamiento de la educación oficial. A este respecto, seguimos validando la consigna que ha levantado el magisterio y sectores del estudiantado, en el sentido de luchar contra el presupuesto que financia la represión y la guerra contra el pueblo, exigiendo adecuada financiación de la *salud y educación*.

Para beneficiar a los patronos de los colegios particulares, la Ley discrimina la fuerza de trabajo allí contratada. En efecto, el régimen laboral de los educadores privados sigue supeditado al *Código Sustantivo de Trabajo* y su fatídica *Reforma Laboral* o *Ley 50*. Además, se les desconoce el *Estatuto Docente*, al autorizar a los dueños de los colegios a pagar sólo el 80% de lo estipulado por los diversos grados del escalafón (Artículo 97 del Título X).

La *Ley General*, así mismo, permite que siga operando la educación contratada con iglesias y confesiones religiosas (Artículo 200), con la respectiva autonomía para vincular docentes y directivos docentes.

Desde hace tiempo ha existido la queja de muchos docentes sobreexplotados en tal modalidad de educación contratada, además del confesionalismo allí impuestos por los respectivos administradores eclesiásticos. Aquí reiteramos como justa la consigna de la completa separación de la Iglesia y el Estado y la no-injerencia de las confesiones religiosas en la administración de la educación.

PARA NO CONCLUIR

Queda, pues, la tarea de no dejarse engañar por la consigna que plantea que el orden de nuestra lucha está sólo en lograr una supuesta “buena reglamentación de la ley general de la educación”. Tal como hemos intentado demostrarlo en este material, esta ley es lesiva para los intereses del pueblo, de los maestros, de los trabajadores de la educación y de los estudiantes y padres de familia pertenecientes a las masas de trabajadores y el pueblo.

Es necesario organizar la lucha bajo una consigna: *¡Abajo la reaccionaria ley general de la educación!*

V. PARCIALMENTE SOBRE LA APLICACIÓN DE LA LEY Y SUS DESARROLLOS

> "Los hijos de las clases superiores deben y pueden comenzar temprano su instrucción [porque] más que con las manos trabajan con el cerebro (...) por fortuna los niños del pueblo necesitan una instrucción menor que los demás..."
>
> Basedow

9. El TIPO DE INDIVIDUO QUE LA LEY PRETENDE FORJAR

La expedición de la *Ley General de Educación*[209] ha generado expectativas en diversos sectores de la sociedad colombiana. Como parte de la reforma educativa implementada por el Estado, ¿cuáles son sus propósitos, sus fines, su filosofía?, ¿hacia qué tipo de sociedad apunta?, ¿hacia qué tipo de hombre?; ¿qué tienen que ver la economía y la política con la nueva *Ley General de Educación*?. Todos estos son interrogantes que tendremos que abordar para develar la intencionalidad de la política educativa del Estado colombiano. Y más en particular –el motivo principal de este ensayo– hemos de considerar hacia dónde apunta la formación implícita y explícita en la *Ley 115*, así como todo el conjunto de normas que la fundamentan y desarrollan.

Tendremos en cuenta tanto los documentos relacionados con la reforma educativa, algunos textos de los ideólogos en los cuales se fundamentan las políticas educativas, así como el balance de lo que va siendo en la formación social colombiana la ejecución de la ley.

Contextualizaremos las normas aludidas en la historia de este país que habitamos. Haremos explícito, pues, lo que quiere la normatividad educativa, lo que quiere el Estado colombiano, pero también nuestra crítica y propuestas.[210]

NORMATIVIDAD EDUCATIVA

Como se sabe, el conjunto de la práctica de las sociedades modernas, está organizada en torno a la legislación establecida por y desde las clases dominantes, en una jerarquía que viene desde la Constitución Nacional, pasa por las *Leyes Generales* que organizan una práctica concreta (por ejemplo la educación, o la recolección de impuestos, o el castigo a quienes infringen la ley, etc.), continúa en las leyes reglamentarias, se reorienta en resoluciones ministerial es, toma cuerpo en circulares de los diferentes entes de control y ejecución que el Estado tiene en el ámbito territorial o sectorial.

---

[209] Ley 115 del 8 de febrero de 1994

[210] En este ensayo se retoma la discusión en torno a las ideas filosóficas y políticas trabajadas en un curso sobre "Teorías Políticas" desarrollado en el postgrado en "Derechos Humanos" de la Universidad Autónoma Latinoamericana.

Sin embargo, estas leyes tienen su "prehistoria inmediata" en las decisiones de los equipos económicos y políticos de los diferentes niveles del Estado, sobre todo de su rama ejecutiva. En estos equipos, cuadros, intelectuales orgánicos a su servicio, elabora *"Recomendaciones"* que trazan los lineamientos generales de lo que van a ser los actos legislativos que reformen la Constitución, los proyectos de las nuevas leyes, o los decretos que se van haciendo necesarios para regular la dinámica del conjunto de la sociedad, o de cada práctica específica. ¿En función de qué y a favor de quién se establecen estas recomendaciones, y posteriormente la legislación que se establece?. Desde luego que se enuncia como si ello obedeciera a la urgencia de satisfacer las necesidades básicas del conjunto de la población. Pero, una sola ojeada a los últimos productos legislativos, muestran cómo el afán principal está en establecer los fundamentos legales que regulen de mejor manera los mecanismos de la acumulación capitalista. *Se legisla para que la acumulación no se entorpezca, para que los sujetos estén cobijados en la dinámica esencial que reproduce la sociedad tal como ella es,* en las articulaciones del poder de la clase que lo detenta.

Para el caso que nos ocupa, existe un tejido orgánico desde la ley burguesa que establece las articulaciones en las cuales se (re)producen los *sujetos en la escuela y en el conjunto del proceso educativo*. Los principales hilos de tal tejido son, entre otros: a) Constitución Nacional de 1991, b) Ley general de educación, c) Plan de Apertura Educativa ó Misión de Ciencia y Tecnología, d) Documento CONPES previo a la ley 115, e) Texto "Al filo de la oportunidad" (de la Misión de Educación, Ciencia y Desarrollo, reconocido como el "Documento de los Sabios"), f) Misión para la modernización de la universidad pública, g) Plan Decenal de Educación, h) Resolución 2343[211]

> "Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo, y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal".

ANTECEDENTES: UNA CARACTERÍSTICA DE LO QUE HA SIDO LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDADES DE CLASE.

Históricamente las sociedades de clase (desde el esclavismo hasta nuestros días) han plasmado la educación en el todo de la práctica social, según las necesidades económicas y políticas de quienes detentan el poder. La escuela, como aparato escolar (manejado por el Estado) en su sentido genérico, desde su nacimiento, ha estado ligada, de una parte, a la reproducción y desarrollo del modelo económico, a la calificación de la mano de obra requerida en las diversas actividades productivas, comerciales, administrativas, del arte, de la guerra, de la enseñanza, etc.

Pero también la escuela ha asegurado la formación del tipo de mentalidad requerido para reproducir en su conjunto la sociedad, de acuerdo a los intereses y visión de las clases gobernantes.

[211] Del 5 de junio del 1996.

Así, en la Grecia platónica, a los filósofos gobernantes ("guardianes") se les atribuía la sabiduría política, el dominio de los últimos valores de la humanidad, de las leyes cósmicas y las formas intrínsecas[212] (educación de selección); mientras, a los productores directos, los obreros manuales (artesanos, granjeros, comerciantes), les estaba reservado el conocimiento técnico que les permitiera transformar las materias primas en el proceso de la producción social.

Del mismo modo, el régimen de servidumbre se mantuvo durante más de 10 siglos gracias –también– al escolasticismo[213] que justificó las relaciones de dominación y opresión feudales como naturales designios de la divinidad.

A su turno, para la burguesía en ascenso y en el poder la educación ha marcado la diferencia de intereses de clase: formación de unos ciudadanos (los de las clases dominantes) para mandar, con una "elevada" instrucción espiritual e intelectual, de un lado; y del otro, ciudadanos formados para obedecer, diestros para el trabajo manual.

Basedow (1723-1790), quien, influenciado por Rousseau, fundó el instituto llamado Filantrópico en 1774, planteó las siguientes observaciones que destacamos por ser muy representativas de lo que ha sido el pensamiento burgués en el período de su consolidación en el poder:

> "Sin inconvenientes se pueden separar las escuelas grandes (populares) de las pequeñas (para los ricos y clases medias) porque es muy grande la diferencia de hábitos y de condición entre las clases a las cuales van destinadas. *Los hijos de las clases superiores deben y pueden comenzar temprano su instrucción,* y como deben ir más lejos que los otros, están obligados a estudiar más... Los niños de las grandes escuelas (populares) deben en cambio, en conformidad con su objeto de instrucción, disponer por lo menos la mitad de su tiempo para los trabajos manuales, *para que no se vuelvan torpes en una actividad que no es tan necesaria sino por motivos de salud, a las clases que más que con las manos trabajan con el cerebro.* (…) Por fortuna los niños del pueblo necesitan una instrucción menor que los demás y deben dedicar la mitad de su día a los trabajos manuales".[214]

---

[212] Platón, *"La República"*

[213] El Escolasticismo medieval fusionó el conocimiento y la revelación, la filosofía y la teología. En el siglo XIII, Santo Tomás de Aquino (1226-1274), en la *Summa Theológica,* sistematizó el Escolasticismo como elemento ideológico dominante de la monarquía imperial y de la Iglesia, siendo el principio de unidad la primacía de la religión sobre la filosofía, de la revelación sobre la verificación empírica, de la fe sobre el conocimiento, de dogma sobre la ciencia.

[214] Citado por Aníbal Ponce en su libro *"Educación y lucha de clases".* En esta *Colección Socialismo y Libertad,* libro n° 16

APERTURA ECONÓMICA, *APERTURA POLÍTICA* Y *APERTURA EDUCATIVA* EN LA COLOMBIA DE HOY.

Sin lugar a dudas, el régimen de explotación económica y opresión política prevaleciente en Colombia, a través de toda su historia ha tenido sus desarrollos, reformas, reacomodamientos, diversas crisis y tentativas de superarlas. Y ha sido también una constante la adecuación del aparato educativo (así como del aparato represivo, legislativo y judicial) al aparato productivo.

Las clases dominantes en Colombia, aliadas de las potencias imperialistas, especialmente del Imperialismo norteamericano en el presente siglo, apuntaron a resolver la crisis de recesión de los años 30 a través del modelo Keynesiano. Al Estado se le asignó el papel de gran empleador (teniendo mucho peso el régimen de subsidios estatales a la salud, la educación y otras obras públicas) con el fin de resolver el problema que había con el “atranque” en la circulación de las mercancías. Sin embargo, transcurridas varias décadas, el gran endeudamiento externo (de los empresarios y el gobierno) y su consiguiente crisis fiscal, entre otros motivos, hicieron que el modelo del Estado de bienestar ya no sirviera más a la oligarquía dominante.

El nuevo modelo de acumulación, llamado por algunos “neoliberalismo” y que nosotros a falta de mejor concepto identificamos simplemente con la palabra con que se promociona, como el modelo de la *“Apertura Económica”*, apunta especialmente a proveer a los monopolios, organizando la producción para el mercado internacional.

La mayor competencia mundial ha implicado para los capitalistas una mayor inversión en la tecnología productiva (composición orgánica del capital) y una reducción en los pagos de la fuerza de trabajo. Con esto, ocurre obviamente, que se ha multiplicado la explotación, se ha incrementado el ejército de reserva (el desempleo). Por ello los gobernantes de turno, fieles voceros de los dueños del gran capital, han corrido a adecuar los códigos laborales (*Ley 50, Ley 100, Ley 104, Ley 200*)[215] para ‘flexibilizar’ (abaratar) la mano de obra y para penalizar la protesta popular, habida cuenta del mayor deterioro en la calidad de vida[216] de las masas que ha de corresponder con una mayor resistencia popular.

La adecuación del aparato productivo, en últimas al *“Nuevo Orden Mundial”*, al los reordenamientos de la banca imperialista y a la voracidad del capital, ha implicado –como decíamos arriba– reacomodos o ajustes del aparato político y del aparato educativo. En tal sentido, la Constitución del 91 ha servido de marco jurídico a la “nueva” realidad económico-política. Con varias fuerzas otrora insurgentes y ahora reinsertadas, el Estado se lo juega todo al corporativismo (asimilado en la *“Carta Magna”* a la “democracia participativa”) que pretende sentar las bases para la fusión de los intereses del capital y del

---

[215] *Ley 50* o reforma laboral con la cual se flexibilizó la fuerza de trabajo a favor de los grandes empresarios. *Ley 100* que contribuyó a hacer de la salud un mayor negocio en manos de los particulares. *Ley 104* o de Orden Público. *Ley 200* o Código disciplinario (fascista).

[216] Elevación de impuestos, mayor carestía, salarios de hambre, desocupación, imposición del modelo de “servicios públicos” como mercancías, incluida la educación y la salud, mayor control poblacional, militarización de la vida civil, etc.

trabajo, desconociendo (¿olvidando?, ¿prohibiendo?) la lucha de clases. Todo ello dinamizado en procesos de autogestión y cogestión –entiéndase autofinanciación–, interpretadas en la Constitución como una simple "descentralización administrativa".

Así, pues, en esta línea de ideas, adaptar también el sistema educativo al sistema productivo y al sistema político ha sido una *prioridad,* una política esencial del Estado al servicio de la gran burguesía (burguesía burocrática y compradora), de los grandes terratenientes y del imperialismo, especialmente el norteamericano.

Tal como lo dijimos en un texto anterior, a través del Plan de Apertura Educativa, el Departamento Nacional de Planeación recomendó al Ministerio de Educación expedir una *Ley General de Educación* en consonancia con la *Apertura Económica* y la llamada "Apertura Política", que trasegaba ya por su segundo lustro. El entonces director de Planeación Nacional, Doctor Armando Montenegro, se refirió al asunto en los siguientes términos:

> "Consideramos que Colombia necesita la mejor ley de Educación, porque este aspecto es fundamental para la apertura, para la modernización del país"[217]

EL SUJETO QUE PRETENDE LA *LEY GENERAL DE EDUCACIÓN*.

Luego de insistir la ley 115 en la educación como "servicio público" (es decir como mercancía) que puede ser prestado por el sector oficial estatal o por los particulares,[218] se reiteran unos fines de la educación, vale decir los componentes estratégicos del tipo de formación que se requiere, básicamente hacia la producción, la "convivencia" y el respeto a la ley burguesa. Los siguientes numerales del artículo 5 *(fines de la educación),* así lo estipulan:

> 2: "La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como el ejercicio de la tolerancia y de la libertad".
>
> 4: "La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios;"
>
> 8: "La creación y el fomento de una consciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe";
>
> 11: "La formación en la práctica del trabajo";

[217] En seminario internacional sobre reformas educativas, al cual asistieron representantes de la Universidad de Harvard, U. de California, U. de Bristol Inglaterra, del servicio cultural de las embajadas de Francia, de México y de Chile. Citado en el libro *"Octubre", "Contribución a la crítica de la ideología dominante"*, en el capítulo dedicado al análisis de la *apertura educativa* y, más precisamente, de la *Ley General de Educación*.
[218] Incluidos acá el "sector solidario", las cooperativas, las entidades "sin ánimo de lucro" o de carácter "comunitario".

> 13: “La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo”.

Ya decíamos arriba que en las sociedades de clase como el esclavismo, el feudalismo y el capitalismo, las clases dominantes adecuan la educación al aparato productivo y a las necesidades de reproducción –en su conjunto– de las relaciones de dominación, de la sujeción, de la división del trabajo y del mantenimiento de los privilegios para los explotadores. La *Ley General de Educación* en Colombia no escapa a estos propósitos. Formar “buenos” ciudadanos, respetuosos de la ley, tolerantes con el mundo que “les tocó” vivir y muy aptos para el trabajo, con todo lo que implica la llamada "modernidad", y desde luego la “postmodernidad”, son los fines básicos hacia los que apunta la *Ley 115* de 1994.

Pero la política educativa, como hemos visto, no es aislada de las otras prácticas. Ya veíamos su conexión con la *‘apertura económica’* y con la *‘apertura política’*. En este mismo orden de ideas, la *Ley 115* no es el punto de partida, ni el punto de llegada, de la política educativa en Colombia. Es apenas su referencial más importante en el terreno de la superestructura que, para entenderlo a cabalidad requiere su contextualización, tal como lo veremos enseguida.

Del conjunto de leyes que desarrollan la Constitución corporativa del 91[219], la ley 115 ha querido ser erigida por las clases en el poder como una política de Estado en la cual convergen, como ya lo hemos sugerido, los lineamientos trazados por la banca mundial y su *Misión de Ciencia y Tecnología*, las directrices de *Planeación Nacional*, la *Misión de Modernización de educación superior*, la conocida como la *Misión de los Sabios*, el *Plan Decenal de Educación* y –finalmente– los decretos y resoluciones reglamentarios de esta ley. De manera especial, en lo atinente a la formación, tendremos que centrar la atención –más adelante– en la *Resolución 2343* de 1996.

LA FORMACIÓN DE SUJETOS PRODUCTIVOS

En su título I, la *Ley General de Educación* es clara al reclamar:

> “la formación en la práctica del trabajo”, ”a promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo”.

En este mismo orden de ideas, la *Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo* produjo –medio año después de expedida la ley general de educación– unas recomendaciones, que el Estado ha venido incluyendo en sus decretos reglamentarios, en el sentido de:

> • generar una “movilización nacional para la calidad, la productividad y la competitividad”,

---

[219] Leyes 100, 104, 200, 30, 60, 134, 142, etc. Ley 60 o de la transferencia de recursos y competencias de las entidades territoriales. *Ley 134* sobre la “participación democrática”. *Ley 142* sobre los servicios públicos domiciliarios.

• "la utilización intensiva de la tecnología en los procesos productivos y la promoción de la inversión nacional y extranjera",

• "la orientación de la formación y capacitación de nuestros ciudadanos para competir internacional-mente, la preparación de nuestros cuadros directivos y la adecuación de la normatividad institucional y legal a las exigencias de la internacionalización";

En fin, el Estado:

> "se dirigirá a la difusión de la idea de que l*a productividad es ante todo una actitud mental*"[220]

En desarrollo del Artículo 72 de la Ley General de Educación, el MEN recientemente presentó el *Plan Decenal de Desarrollo Educativo* (1996-2005), también conocido como *"Educación para la Democracia, el Desarrollo, la Equidad y la Convivencia"*. En la justificación del Plan se recuerda cómo el gobierno de Samper ha venido implementando el llamado "Salto Educativo" (1994-1998) como expresión de la política educativa de turno y donde se consigna que "la educación debe ser el eje fundamental del desarrollo económico, político y social de la Colombia de hoy y del futuro".

El Plan le asigna, pues, a la educación, un destacado papel en la superación de los "desafíos que enfrenta la sociedad colombiana". Así:

> "el tercer desafío tiene que ver con la construcción y aplicación de modelos de desarrollo sostenible, con economías sólidas, productivas en lo económico y social, competitivas y en equilibrio con el medio ambiente. Con la internacionalización de la economía, los desarrollos de la ciencia y la tecnología, los avances en la informática y las telecomunicaciones, se impone la transformación del aparato productivo y la incorporación de los avances científicos y técnicos".

Al conocimiento se le reconoce en el Plan como "fuerza productiva fundamental"; y a la educación, como la gran virtud que genera el "aumento de la capacidad productiva". Así mismo, según el Plan:

> "Se requiere definir y concertar con las universidades y las instituciones educativas líneas de formación de profesionales y trabajadores especializados coherentes con la apertura de nuevas fuentes de empleo, se requiere invertir en programas tecnológicos de punta para la actualización permanente de profesionales y trabajadores y desarrollar programas de estabilización del régimen productivo y social".

Vemos, pues, que en su conjunto la ley 115 (también la precedente ley 30/92 que reformó la universidad), la Misión de "los sabios" y el *Plan Decenal, tienen en común el énfasis en la necesidad de construir sujetos productivos que respondan al modelo de acumulación capitalista basado en la competencia del mercado mundial* y en el cual son componentes importantes: El acelerado desarrollo tecnológico (microelectrónica, robótica, "la instrucción de alta calidad por medios computacionales interactivos", etc.), la proliferación de famiempresas y microempresas como parte de la desconcentración industrial y

[220] Citado en el documento de "los Sabios": *"Colombia al filo de la Oportunidad"*

el abaratamiento de la fuerza de trabajo, el empleo temporal, el subempleo, la economía informal y los salarios cada vez más miserables. Todo esto como parte constitutiva de los esfuerzos conscientes de los grandes empresarios por elevar las tasas de ganancia, de manera especial orientando la producción hacia el comercio internacional.

En consecuencia con las pretensiones de la política educativa en esta materia, la ley general de educación (en su Art. 26, reglamentado con el Artículo 10 del Decreto 1860 de Agosto/94) está organizando el "servicio especial de educación laboral". En efecto, ya se borró la tradicional división de la educación entre primaria y bachillerato. Ahora ya se legisló de tal manera que sólo existe la educación básica (preescolar, primaria secundaria, hasta 9° grado) y la educación media en 10° y 11°. Esta educación media, a su vez, se ha subdividido en *académica, técnica* y *especial laboral,* que ya se está experimentando en Antioquia con las llamadas *Escuelas de Artes y Oficios de Alta Tecnología,* especialmente en los barrios populares. El truco consiste en dar un titulo de bachiller al terminar el noveno grado; título con el cual no se puede ingresar a la universidad. El truco continúa con que los títulos otorgados al terminar la Educación Media definen, por un lado, el bachillerato académico que permite este paso a las instituciones de educación superior, y el bachillerato laboral en un oficio determinado que, virtualmente, no sirve para nada. También queda claro que estos bachilleratos en oficios se pueden buscar o no, se puede cursar regularmente o no, poco importa.

Este aspecto de la educación laboral especial ameritará un estudio particular por sus implicaciones. Por ahora diremos que esta modalidad es una señal de la reproducción de la división burguesa del trabajo. Las *Escuelas de Artes y Oficios* forman, especialmente, para el trabajo manual a los hijos de la clase obrera. A quienes se gradúen en esta modalidad, como queda dicho, se les *prohíbe* ingresar a las universidades a hacer carreras como Ingeniería, Medicina, Minas y Petróleos, Arquitectura, Economía, Derecho y otras, históricamente muy apetecidas por los jóvenes, tanto de la burguesía como del proletariado. Dicha prohibición se debe a que el plan de estudios, el *pensum,* es muy diferente y no incluye las áreas y asignaturas que permitirían el acceso a la educación superior.[221] Los graduados en la educación laboral especial sólo podrían ingresar a hacer estudios para el manejo instrumental, operacional, es decir, la tecnología transversal a través de carreras intermedias. De paso, el Estado pretende así resolver el cuello de botella que tiene con las universidades oficiales, debido a la alta demanda y lo reducido de los cupos ofrecidos. Como quien dice... "blanco es, gallina lo pone...".

Como lo hemos dicho, esta articulación de la Ley es otro de los instrumentos que utilizan las clases explotadoras para discriminar a los hijos de los trabajadores con relación al acceso mismo a la educación superior. Así se perpetúa –en el capitalismo y mientras este permanezca– la separación entre el trabajo intelectual y el trabajo manual, entre la educación de los cuadros dirigentes de las clases en el poder y la educación de quienes sólo serían aptos para obedecer y para "trabajar con las manos y no con el cerebro", como dijera el gran burgués Basedow, presentado sin su ropaje reaccionario, simplemente como un "seguidor de Rousseau".

[221] Además, el decreto 1860 lo prohíbe explícitamente.

LA FORMACIÓN DE SUJETOS TOLERANTES EN EL ESPÍRITU DE LA CONVIVENCIA Y DISPUESTOS A INTERIORIZAR LA LEY BURGUESA

Siguiendo el espíritu pactista y corporativo de la Constitución nacional del 91, la *Ley General de Educación* reitera en sus fines, como vimos arriba, la necesidad de:

> “la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad”.

Así mismo, en ella se incluye, no faltaba más,

> “la formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios”.

El Informe conjunto de la *Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo* se lamenta en los siguientes términos:

> “La baja calidad de la educación formal básica incide negativamente sobre la educación superior, sobre la efectividad del sector productivo y la calidad de la fuerza laboral, sobre la producción científica y tecnológica y aun sobre el desempeño cívico y cultural de la población. Esto se refleja en la falta de actitudes civilizadoras como la solidaridad, la equidad, la convivencia y el respeto por la vida”.

Agrega el informe conjunto que:

> “La investigación en ciencias sociales y humanas tiene un papel vital en fomentar la capacidad de convivencia y lograr un consenso social lo suficientemente sólido para que se creen bases de un nuevo *pacto social*.”

Y.. ¿Cuáles son las intencionalidades del *Plan Decenal* a este respecto?. Se trata de desarrollar:

> “el proyecto educativo más ambicioso de nuestra historia: La formación de seres humanos integrales, comprometidos socialmente en la construcción de un país en el que primen la convivencia y la tolerancia, seres humanos con capacidad de discrepar y argüir sin emplear la fuerza, seres humanos preparados para incorporar el saber científico y tecnológico de la humanidad en favor de su propio desarrollo y del país”.

Más claro, pues, no canta un gallo.

De lo que se trata, entonces, con la política educativa del Estado, es de asegurar la dominación de clase sobre los trabajadores, sobre el pueblo, sin que haya resistencia. “Tolerancia”, “convivencia”, “pluralismo”, “paz”, son nociones que a la luz de las contradicciones antagónicas de clase que se viven en la nación colombiana, se tornan ambiguas, abstractas. El sistema capitalista, imperialista, pretende perpetuarse. La educación es un medio para ello: califica el tipo de mano de obra requerida, define y produce la *‘mentalidad’* deseada y, sobre todo, genera y regula el sometimiento a la ley burguesa, tal como lo que es, voluntad de las clases dominantes.

Aludíamos arriba al espíritu corporativo de la Constitución y de las leyes que la desarrollan. Pues bien, el corporativismo, base ideológica del fascismo, tiene su fundamento en la pretendida fusión de los intereses del capital y del trabajo, en la pretendida colaboración o conciliación entre las clases. Se expresa políticamente a través de *"la concertación"* y el *'pacto social'* . Desconoce u oculta la lucha de clases, niega el antagonismo de la contradicción en todos los terrenos, pero sobre todo en el de lo social. Así mismo se expresa en el tripartitismo, esa forma de dirimir las contradicciones, los conflictos, mediante la amenguada correlación de fuerzas: patronos (gremios económicos) y el Estado contra los trabajadores, que, en la mayoría de los casos, tienen como sus voceros o "representantes" a los partidarios del pacto social, a las mancuernas del capital en el seno de las organizaciones sindicales. El mecanismo básico de su funcionamiento lo hemos visto desplegarse en los fatídicos *"Tribunales de Arbitramento"*.

El corporativismo tiene su fundamento filosófico en la teoría Kantiana del equilibrio. En el reconocimiento de los contrarios, de su unidad, pero no de la lucha. Por encima de los intereses en conflicto, en contradicción, están los supuestos "intereses del conjunto de la sociedad", "la estabilidad de las instituciones, el orden y la libertad".[222] En últimas, en esta perspectiva se rinde culto a la idea según la cual la ley, supuestamente, representaría a todos los individuos, a todas las clases por igual. i Como si la ley y el Estado mismo no tuvieran un carácter, un sello de clase!. Ya vamos viendo, por ejemplo en Antioquia –y en todo el país–, en qué termina el cuento de la *convivencia*.

La formación en el "respeto a la 'legítima' autoridad y a la ley" es, ni más ni menos, que la interiorización de la ley, es meter el policía por dentro. Cumplir y velar por que se cumpla la ley. ¡No es extraño, en esta lógica, ver incluso que el "incumplimiento de la ley" es prueba –en los últimos estatutos– de la "no idoneidad profesional"! (Artículo 119 de la *Ley General de Educación*)

Para concluir este apartado, dejamos por sentado que entendemos la multiplicidad de contradicciones que se presentan en las formaciones sociales, especialmente en las sociedades basadas en la explotación y la opresión. Entendemos, por ejemplo, que las contradicciones en el seno del pueblo se resuelven con un método diferente (a través de la crítica y la autocrítica) a como se resuelven las contradicciones antagónicas entre explotadores y explotados, entre opresores y oprimidos. El pacto social o convivencia entre las clases antagónicas es un imposible histórico. Lo que se presenta es una dominación, aunque las clases en el poder verbalicen supuestas intenciones conciliadoras en sus planes, especialmente a través de la educación. Lo que vemos, en últimas, es que el tipo de ciudadano por el que abogan las clases en el poder es aquél que permita la reproducción de las relaciones mismas de dominación, de explotación, de opresión. Lo que deducimos es que el aparato escolar, además de ser aparato de Estado es, al mismo tiempo, escenario de la lucha de clases, particularmente en el terreno ideológico-cultural, pero también en los otros terrenos.

---

[222] "Libertad" de comprar y vender.

Como escenario de la lucha de clases, vemos en la institución escolar –pero también por fuera de ella: en la fábrica, el barrio y la vereda–, el antagonismo de las pedagogías burguesas al servicio del mantenimiento de la dominación, y la pedagogía dialéctica que, aún al margen, se abre camino en la lucha por la liberación.

Este punto habremos de desarrollarlo un poco más adelante.

TIPO DE INDIVIDUO QUE PRETENDE LA LEY: LA RESOLUCIÓN 2343 (LINEAMIENTOS GENERALES DE LOS PROCESOS CURRICULARES E INDICADORES DE LOGROS) ALIENTA LA FORMACIÓN EN EL CORPORATIVISMO, EN EL FASCISMO.

Si en alguna parte de la normatividad educativa están consignados los propósitos del Estado en cuanto al tipo de individuo, el tipo de sujeto que pretende formar, es en la Resolución 2343 de 1996, que trata acerca de los "lineamientos generales de los procesos curriculares" y de los "indicadores de logros".

Luego de reivindicar la "autonomía escolar" en los marcos determinados por la ley y la Constitución, de plantear como objetivo especial la construcción de la supuesta "unidad nacional", de abogar por una "formación integral" en el desconocimiento de las contradicciones que rigen la sociedad, de obligar a asumir "las teorías curriculares que se ajustan a los fines y objetivos de la educación establecidos en la Constitución y en la ley" y –entre otros puntos– de delegar en las "autoridades religiosas competentes" la formulación de los indicadores de logros para la educación religiosa, la Resolución anexa los "indicadores de logros", según los conjuntos de grados (preescolar, primero a tercero, cuarto a sexto, séptimo a noveno y décimo y once) en los diversos niveles. Ubica así los logros exigidos de acuerdo a las "dimensiones" corporal, comunicativa, cognitiva, ética; a las actitudes y valores; a las áreas de estética, ciencias naturales y educación ambiental, ciencias sociales (historia, geografía, constitución política y democracia), educación artística, educación física, humanidades (Castellano, idiomas extranjeros), matemáticas, tecnología, ciencias económicas y políticas y filosofía.

En los indicadores de logros ubicamos elementos del corporativismo, del estructural funcionalismo, la historiografía metafísica y el legalismo (constitucionalismo) burgués, entre otras formas de la ideología al servicio de las clases explotadoras en el poder. A continuación presentamos algunos casos (ver siguiente página).

¿CUÁL ES LA ALTERNATIVA? ¿QUÉ TIPO DE HOMBRE Y DE SOCIEDAD REIVINDICAMOS?

Pensamos que una alternativa al tipo de formación que pretende la Ley General de Educación, obviamente tendremos que buscarla no en los marcos del capitalismo. Dicha opción liberadora tendría que combatir, confrontar la política educativa estatal, con todo lo que implica. Pero ello no significa dejar todo para hacerlo "después" (cuando "llegue el socialismo"). Se trata por el

contrario, de –al tiempo que se despliega la lucha de resistencia como trabajadores al servicio del Estado o de un patrón particular–, librar el más duro combate por enmarcarla en el proceso de la construcción de una Nueva cultura que genera una nueva educación, una verdadera nueva Escuela y una nueva Pedagogía en el contexto de la lucha por una nueva economía y un nuevo poder al servicio del proletariado y el pueblo. En otras palabras: no tenemos propuestas para salvar el capitalismo; de tal modo, nuestras propuestas sólo apuntan a su radical transformación. Mientras ello ocurre, el camino de la resistencia debe articularse con este derrotero.

Una pedagogía de combate a las clases reaccionarias y al imperialismo, tendría que combatir la pedagogía de victoria[223] de la burguesía. Para hacer las revoluciones, para liberar a las Naciones del yugo monopólico imperial, para confrontar las clases opresoras, explotadoras, reaccionarias, se ha requerido un nuevo tipo de hombre, no sumiso, no pasivo, no indiferente, que –por tanto– no tolere la explotación y no concilie con los opresores. Ese ha sido, al menos, el legado histórico que resulta de la más elemental lectura de la historia de los pueblos, no sólo bajo el capitalismo.

INDICADOR DE LOGRO	FORMA IDEOLÓGICA
"Aprecia valores básicos de la convivencia ciudadana como el respeto por el otro, la tolerancia y la solidaridad..." (Sección tercera) "Identifica más allá de las diferentes respuestas conocidas o que están a su alcance, problemas o interrogantes fundamentales de la vida que aproximan a los seres humanos en lugar de separarlos y enfrentarlos" (Sección sexta) "Valora los derechos humanos y la justicia como principios rectores de la convivencia pacífica y armoniosa" (Sección tercera)	Corporativismo
"Se ubica en grupos sociales cada vez más amplios tales como la escuela, el barrio, la localidad..." (Sección segunda) "Coordina y organiza las nociones de barrio, localidad, ciudad, país, según relaciones de inclusión". (Sección 2) "Identifica y caracteriza las figuras de autoridad y poder y algunas de sus funciones, en ámbitos y contextos familiares y vecinales(Sección segunda)	Estructural-funcionalismo
"Comprende el concepto de la evolución de las sociedades" (Sección segunda) "Comprende que las interpretaciones de los hechos históricos están sujetos a permanentes reelaboraciones" (Sección cuarta)	Historiografía Metafísica

[223] Los conceptos *"Pedagogía de combate"* y *"Pedagogías de victoria"* son planteados, a nuestro modo de ver correctamente por Bogdan Suchodolski, en su libro *"Teoría Marxista de la Educación"*; editorial Grijalbo, México: 1977.

"Aplica al análisis de los problemas históricos la organización en períodos, la secuencia, la cronología" "Comprende que las interpretaciones sobre hechos históricos son construcciones teóricas parciales"	
"Comprende la configuración del Estado moderno y las características del Estado social de derecho, como marco institucional necesario para la realización de los derechos y garantías del ciudadano" (Sección Cuarta) "Comprende y valora la organización estatal colombiana como campo de posibilidad para ejercer la ciudadanía de manera responsable y protagónica"	Contitucionalismo Legalista

La Nueva sociedad, donde los bienes terrenales del hombre estén al servicio del pueblo, requiere de un nuevo hombre, una nueva educación, una Nueva Cultura. Un nuevo hombre formado integralmente como luchador, como científico, que desarrolle al máximo sus potencialidades, que empuje colectivamente la sociedad hacia estadios superiores, donde la explotación no exista y la opresión no sea ya posible.

De lo expuesto en este ensayo podemos concluir algunos elementos:

1. La educación, la pedagogía, como parte de la cultura, de la ideología, de la superestructura, se corresponden con la economía y el poder en toda formación social.

2. Una comprensión más a fondo del tipo de sujeto que pretende la *Ley General de Educación* implica la contextualización infraestructural y superestructural.

3. La *Ley General de Educación* se propone una formación corporativa y que corresponda al actual modelo capitalista de acumulación.

4. La *Ley General de Educación*, la *Misión de Educación, Ciencia y Desarrollo,* el *Plan Decenal de Educación* y las normas reglamentarias –especialmente la Resolución 2343– son coherentes con el tipo de sujeto que, desde el poder, se quiere formar y reproducir.

5. Una opción a favor de los trabajadores, del pueblo, tiene que partir de la confrontación a la política educativa burguesa, incluida la *Ley General de Educación*; y, en materia cultural, de la construcción desde el materialismo histórico y el materialismo dialéctico, de una nueva educación, una nueva pedagogía y una *Nueva Cultura* al servicio de la liberación del hombre y la Nación.

10. "NEOLIBERALISMO" Y EDUCACION [224]

Pretendemos desarrollar aquí la siguiente tesis: La educación es una pieza fundamental en la aplicación de cada *Modelo de Acumulación* y, en particular, del llamado "Neoliberalismo".

Para argumentar nuestra tesis partiremos de la definición de lo que se conoce bajo el rótulo de "neoliberalismo". Así, ubicaremos su contextualización y las implicaciones que tiene su aplicación en el ámbito económico, político y social.

Presentaremos el marco general de aparición del "Neoliberalismo", las causas que determinan su aplicación y sus incidencias sobre el conjunto de la sociedad, dentro de la cual trataremos en particular el caso de la educación, tema que, en última instancia, nos ocupa.

Para demostrar nuestra tesis analizaremos los aspectos que creemos básicos en la *Ley General,* sus principales decretos reglamentarios y la *Resolución 2343*, que también desarrolla aspectos básicos de la Ley, como son los "lineamientos generales de logros para la educación por conjuntos de grados".

¿QUÉ ES LO QUE SE CONOCE BAJO EL NOMBRE DE "NEOLIBERALISMO"?

El "Neoliberalismo" es el nuevo *Modelo de Acumulación* que, a escala mundial, vienen implementando los capitalistas para intentar salir de la crisis de acumulación en la que nuevamente cayó este sistema de explotación del hombre por el hombre, sobre la tierra. La crisis del capitalismo, que estalló a fines de la década del 70, no es algo nuevo, ni único; es una de las periódicas crisis en las que cae este sistema, eso sí, cada vez en periodos más breves.

Las crisis del capitalismo se dan cuando se estanca la circulación de las mercancías, es decir cuando los capitalistas no pueden incrementar lo suficientemente las ganancias por falta de compradores. Para volver a elevar la tasa de ganancia, los dueños del capital aplican las llamadas contratendencias:

- Producción para el comercio exterior,
- Mayor competencia en el mercado mundial,
- Incremento en la tecnología (variación en la composición orgánica del capital, mayor inversión en capital constante y menos en capital variable),[225]
- Sobreexplotación de la fuerza de trabajo para lograr su abaratamiento,

[224] Las notas iniciales de este trabajo se originaron en la discusión presentada en el ya mencionado postgrado en "Derechos Humanos" de la Universidad Autónoma Latinoamericana.

[225] *Capital constante* (c) y *Capital variable* (V), son categorías utilizadas por Marx para nombrar el capital destinado a las máquinas y el capital destinado a pagar la fuerza de trabajo, respectivamente. Su manejo es muy importante para entender el origen de la explotación capitalista, vale decir, el mecanismo de obtención de *Plusvalía* por parte de los capitalistas.

• Aumento del ejército de reserva del proletariado, lo que representa un aumento sustancial del desempleo.[226]

La aplicación de estas contratendencias, analizadas por Marx en *"El Capital"*, es ni más ni menos que el aspecto central de las estrategias aplicadas hoy en el mundo entero por los "empresarios" para intentar, conscientemente, elevar nuevamente la tasa de ganancia, que tiende a bajar como resultado del cambio en la composición orgánica del capital.

Desde la gran recesión de principios de la década del 30, cuando fue necesaria la aplicación de fórmulas para la salvación del capitalismo, no se había presentado otra crisis de esta magnitud. Y es que los capitalistas creyeron que con la fórmula presentada por *'Lord'* Keynes, jamás se iban a enfrentar a otra crisis. Pero ésta no fue más que una ilusión, pues el capitalismo, de todas formas, entra inexorablemente en nuevas y cada vez más profundas crisis de acumulación.

Keynes –adulado ampliamente por su fórmula salvadora– fue maldecido más tarde. En efecto, Keynes propuso en su momento (1930) que fueran los Estados quienes ofrecieran la posibilidad de recuperación de los capitalistas que tenían muchas cargas en ese entonces, pues eran las empresas las que asumían el servicio de salud para sus trabajadores, a través de sus propias clínicas; prestaban el servicio de educación en sus propias escuelas; ofrecían el restaurante a sus trabajadores. De la misma manera prestaban el servicio de transporte a sus obreros y empleados y hasta se encargaban de las obras públicas necesarias en los barrios de los obreros entregadas a éstos, a cargo de sus prestaciones sociales. De manera que todas estas obligaciones se habían constituido en una carga demasiado pesada para los dueños de las empresas. Por ello, fue aceptada con gran entusiasmo la idea de Keynes.

El Estado se encargó, entonces, de las llamadas "obras públicas": escuelas, hospitales, acueductos, energía eléctrica, teléfonos y vías en general.

Fue entonces necesaria la contratación de gran número de trabajadores para laborar en estas instituciones. Ello tuvo dos ventajas enormes para los dueños de las empresas: por un lado, se hacía más liviana su carga laboral y, por otro lado, surgió un gran potencial de compradores de mercancías que le darían salida a la gran cantidad de producción acumulada en las bodegas. Además, los nuevos empleados del Estado tenían la posibilidad de endeudarse porque eran trabajadores fijos, con una estabilidad que les permitía pagar a plazos con cuotas deducidas directamente de su nómina. De esta manera la falta de rotación de las mercancías comenzó a ser superada.

A esta fórmula salvadora del señor Keynes se le llamó *"Estado de bienestar"*. Era un Estado empleador, un Estado con todas las obras a su cargo, con una nómina demasiado amplia. Para poder sostenerse, fue necesario el crédito y empezó a endeudarse todo el mundo: los "empleadores", los trabajadores y los Estados. Fue tanto su endeudamiento que llegó un momento en el cual los Estados cayeron en un tremendo déficit fiscal, muchos empresarios quebraron y por lo tanto el monopolio fue mucho más predominante; los trabajadores como individuos, para resolver problemas cotidianos, se endeudaron hasta

[226] Carlos Marx, *"El Capital"*, Secc.. III°: *Ley de la baja tendencial de la tasa de ganancia*.

llegar al mayor deterioro de la capacidad de compra de su salario. Así, el capitalismo volvió a caer de nuevo en una crisis que tenía en su base, una vez más, la lenta rotación del capital.

Y, como en las crisis anteriores –y en las posteriores–, los capitalistas, la burguesía, vuelve a recurrir a la aplicación de las contratendencias para elevar su tasa de ganancia.

Ésta situación, que empezamos a vivir desde hace algunos años a nivel mundial, se particularizó en Colombia.

La solución para la “nueva” crisis del capitalismo fue la ‘*Apertura Económica’,* que busca vender en todas partes; vender por fuera, pues el mercado nacional no es suficiente para la comercialización de tantas mercancías estancadas, producidas hoy de forma más rápida y masiva debido al desarrollo de la electrónica y la informática, y en general de todas las fuerzas productivas.

Pero aplicar el *Nuevo Modelo de Acumulación* basado en la *Apertura Económica* no fue tan fácil . Primero hubo que adecuar la superestructura a los requerimientos y exigencias del Modelo.

¿CUÁLES FUERON LAS ESTRATEGIAS UTILIZADAS POR LA BURGUESÍA PARA HACER EFECTIVO EL NUEVO MODELO DE ACUMULACIÓN?

Como ya dijimos, la burguesía aplica las contratendencias: cambio en la composición orgánica del capital, es decir más inversión en nueva tecnología. Esto lleva al despido masivo de trabajadores de las empresas, pero la burguesía obtiene sus ganancias especialmente de la sobreexplotación de la fuerza de trabajo que ello genera, en la medida en que recurre a la mano de obra semiesclavizada, impulsando la creación de ‘*empresas familiares’* y microempresas, a través de las cuales producen las mercancías con una inversión mínima en mano de obra, infraestructura y servicios.

Ahora bien, para poder deshacerse de los trabajadores, los empresarios aplican la llamada flexibilización del trabajo, que consiste en despedir trabajadores de una forma rápida y no muy costosa, eliminando para eso las que aparecían como excesivas “trabas legales”. Así, acudieron a la aplicación de leyes tales como la *Ley 91* de 1989, la *Ley 50* de 1990, la *Ley 100* de 1993. Toda esta legislación es ya suficientemente conocida por sus nefastos efectos sobre la población trabajadora.

Por otro lado, la burguesía necesitó preparar la superestructura para la aplicación de su modelo. Este aspecto empezó a resolverlo planteando la necesidad de una nueva Constitución (la Constitución de 1991) cuyos ejes fundamentales tienden a preparar ideológicamente al pueblo para que “aguante”, sin protestar demasiado, todas las medidas necesarias para la “modernización del Estado”.

A la par de la *Reforma Constitucional*, se dieron también las reformas a los otros códigos: de *Comercio, Código Laboral, Código Penal*, etc. Todo esto no ha sido más que la adecuación del aparato político al aparato económico.

¿PERO QUÉ TIENE QUE VER LA EDUCACIÓN EN TODO ESTO?

Como se sabe, en toda sociedad dividida en clases la educación cumple dos funciones básicas: calificar mano de obra y reproducir las relaciones de explotación, la dominación ideológica; en últimas, propiciar la reproducción del a ideología dominante, y contribuir a la reproducción del conjunto de las relaciones de producción. Por tal motivo el aparato educativo tiene que adecuarse a las necesidades económicas del momento, es decir, se adecua al aparato productivo y al Régimen político, al sistema de Estado.

Bien claro nos queda la anterior afirmación cuando analizamos la *Ley General de Educación* y sus decretos reglamentarios vigentes desde 1994.

La *Ley General* no es, pues, una "gran conquista de los maestros y el pueblo" como se nos quiso hacer creer. La *Ley General* no es más que la modernización del aparato educativo, su adecuación al *Nuevo Modelo de Acumulación*. Porque la Ley como tal, es sólo la recomendación planteada por el *Plan de Apertura Educativa* 1990-1994, bajo la asesoría de la *Misión de Ciencia y Tecnología* y el Documento CONPES (Consejo Nacional de Política Económica y Social) para la educación.

La *Ley General*, por un lado busca formar ideológicamente al individuo; prepararlo para que no proteste, para que no reclame; para que "respete" los derechos humanos en general (recordemos *el primer derecho humano instaurado históricamente por la burguesía, es el respeto a la propiedad privada burguesa),* para que "tolere" –léase aguante–, para que reciba las cosas tal como se presentan, para que tenga la ilusión que él participa en las decisiones, que no le imponen nada.

Retomemos aquí algunos de los fines de la educación, contenidos en el artículo 5° de la *Ley 115* o *Ley General de Educación*,[227] los cuales, como queda dicho, se desarrollan de conformidad al Artículo 67 de la Constitución Política:

> • "La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad".
>
> • "La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios".

Estos son apenas algunos de los fines que buscan formar ideológicamente al individuo que necesita el *Nuevo Modelo*.

Ahora retomemos, la otra parte; la parte de los fines que ajustan la función complementaria del aparato escolar: la calificación de la fuerza de trabajo:

> "La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social",

---

[227] Mencionados en el texto n° 9 de este libro *"El tipo de individuo que pretende la Ley"*

Valdría la pena preguntarse quiénes se benefician económicamente con el producto del trabajo, puesto que los obreros escasamente sobreviven.

Como dice otro apartado del mismo texto.

> "La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo"

Además, como ya lo planteamos en el mencionado capítulo, la *Ley General* y su decreto reglamentario 1860 de agosto 3 de 1994, Artículos 10, 11 y 12 plantean claramente las modalidades de Educación Media que existirán –que dicho sea de paso– continúan con la separación entre trabajo manual e intelectual como sucede en las sociedades de clase, como ha existido a lo largo de la historia. En efecto, desde los tiempos más antiguos del esclavismo, a los pobres se les ha dado el tipo de educación que requieren para el trabajo, mientras que a los que detentan los medios de producción, se les ha dado la educación que requieren para mandar, para dominar, para explotar con "suficiencia" y "eficacia", con "calidad".

En el 1860 (Reglamentario de la *Ley General*) está implícito que los hijos de los pobres accederán a la Educación Especial Laboral o a las *Escuelas de Artes y Oficios de Alta Tecnología* (EATEC) pues es allí donde se forman para el trabajo, sobre todo para que se conviertan en micro-empresarios en la medida en que el currículo les "prohíbe" el ingreso a la Universidad a estudiar y –además– les "proporcionan" la formación en autogestión empresarial (les enseñan a que gerencien su microempresa, para que no presionen sobre la "oferta de mano de obra").

Mientras tanto, los hijos de la burguesía y "de pronto" unos cuantos de la llamada "clase media" ingresarán a los colegios de educación media, cuya función es precisamente formar para el ingreso a la Universidad, a las carreras "superiores". Un claro ejemplo de esta situación son, ya, las EATEC que existen en Medellín, ubicadas estratégicamente en los barrios más pobres: San Blas, Zamora, San Antonio de Prado.

Es claro, pues, cómo la educación cumple a cabalidad con su función dentro del sistema. Dentro de muy poco tiempo el gobierno ni siquiera tendrá el problema de una gran cantidad de estudiantes aspirando a un cupo en la Universidad oficial y, al contrario, tendrá una gran cantidad de jóvenes engrosando el ejército de reserva, lo que le permitirá al capital mantener a los "trabajadores independientes" (microempresarios y empresarios familiares) en unas condiciones cada vez más miserables, cada vez más explotados.

Hasta ahora sólo hemos analizado una de las contratendencias aplicadas por la burguesía para elevar su tasa de ganancia. Veamos la que busca convertir en empresas más rentables, las que no lo son. Este es el caso de la educación que estuvo en el anterior modelo a cargo del Estado (aunque siempre han existido los colegios privados).

Es claro que la pretensión de este modelo es sacar de la educación muchas más ganancias. A esto también apunta la *Ley General* cuando, en el Título I, Artículo 1°, se define la educación como un “servicio público”. Como quien dice, la educación es para quien pueda pagarla: quien no tenga con qué hacerlo, entonces no estudia.

Ejemplo de la acelerada privatización de la *Educación Estatal* es el *“Programa de Cobertura”*, implementado en Antioquia desde la gobernación y la Secretaría de Educación y del cual se ufanan constantemente las autoridades departamentales diciendo que han creado durante los últimos dos años 102.000 cupos escolares sin nombrar un solo maestro.

Efectivamente, las ganancias que deja la educación están terminando en manos de los “nuevos” mercaderes de la educación, como las denominadas “Entidades sin ánimo de lucro” (léase sinónimo de lucro), que se han convertido en las agencias de empleo temporal de fin de siglo, ahora aplicada a los trabajadores de la educación... Como quien dice, se trata de generar ganancias por todos lados, pues –en este caso–, mientras forman los individuos con todo el bagaje ideológico que requiere el sistema; por otro lado, se enriquecen los prestadores del servicio, a cuenta de ese mismo “servicio” que prestan.

También en la *Ley General*, Artículo 3°, está claramente establecido que los particulares y las entidades de carácter “comunitario” o “sin ánimo de lucro”, pueden prestar el servicio educativo.

Como si fuera poco esto, la poca educación que aún queda en manos del Estado, es privatizada de una forma descarada a través del decreto 1857 de 1994, reglamentario de la ley General. Este decreto plantea claramente que los colegios deben *autofinanciarse* por medio de las cuotas que recojan con los padres de familia y de las ventas de los servicios, o del alquiler de sus espacios deportivos o culturales (en el remoto caso de que dispongan de ellos), etc.

La Educación es apenas un ejemplo de los servicios que antes estaban en manos del Estado, o eran subsidiados por éste, y que –con la crisis del modelo Keynesiano o Estado de Bienestar– se han “privatizado” para que ofrezcan más posibilidades de ganancias. Es importante aclarar aquí, que el carácter esencial de mercancía que la educación tiene bajo la sociedad capitalista, no apareció como por arte de magia, como efecto de las últimas medidas que aquí venimos comentando. Simplemente se acentuó el proceso que determina tal carácter.

De otro lado, los linderos entre lo “público” y lo “privado” se establecen, por entero, al interior de la ideología burguesa. El problema no radica en quién es el patrón (el Estado o el “particular”: capitalista burocrático o agente imperial directo), sino que las actuales condiciones planteadas en los nuevos regímenes laborales establecidos para la cobertura, y para la “educación privada” son absolutamente lesivos[228] para los trabajadores de la educación y para los padres de familia que deben soportar la carga de comprar esa

[228] Con relación a las conquistas ya logradas por los maestros estatales que llevan largo tiempo sindicalizados.

mercancía llamada educación y que, supuestamente, constituye “el mejor patrimonio que puede legarse a los hijos”.

Tenemos, pues, otros servicios “privatizados”, donde se reproduce el fenómeno descrito en el párrafo anterior: la salud, a través de la *Ley 100*; el Transporte, “privatizado” hace ya más tiempo, cuando empezaron a aparecer de forma paulatina los T.S.S., hasta que desaparecieron por completo los buses que tenían algún subsidio del Estado; las obras públicas (mantenimiento de carreteras); el aseo; las entidades bancarias, entre otras.

Todos conocemos muy bien en qué forma se presta actualmente el servicio de recolección de basuras en varias ciudades del país: En muchas ocasiones son los mismos obreros, despedidos de las empresas estatales, quienes forman cooperativas o precooperativas para dedicarse a contratar dichos servicios, al mejor estilo corporativo.

Así, el Estado va ganando por partida doble con esta modalidad:

1. Se evita problemas de huelgas, de protestas, de exigencias y
2. Se evita el pago de una nómina onerosa, y unas prestaciones sociales que incluirían la afiliación a la Seguridad Social, etc, etc...

El Estado ya no responde más por los costos esenciales de la reproducción de la fuerza de trabajo: la educación y la salud, por un lado; y, por el otro, las prestaciones sociales (cesantías, jubilaciones...) que apuntan a cubrir el mantenimiento de los trabajadores que entregaron su vida a la producción y a la acumulación de los diversos capitales. Una vez que los capitalistas redescubrieron que ese ejercicio podía ser fuente de ganancias, no renunciaron al festín, independientemente de cualquier otra consideración de tipo moral que al respecto pudiera mantenerse.

Es decir, el Estado como patrón no hace otra cosa distinta de la que hacen los empresarios en su afán de aumentar la tasa de ganancia. El territorio de la Educación no es la excepción, pero sí es un terreno específico de la lucha de clases por el carácter especial que tiene la mercancía que producimos: se trata ni más ni menos que de *la calificación de la fuerza de trabajo necesaria a la acumulación capitalista*. No hacemos tizas, como algunos bufones pudieran entender (o hacer creer que alguna vez hemos planteado), pero sí producimos una *mercancía* mucho más esencial a la dinámica misma del capital.

LA RESOLUCIÓN 2343 TAMBIÉN APUNTA A LO MISMO

Esta Resolución es, también, tuerca y tornillo de la aplicación del plan de *‘Apertura Económica, política y educativa’*. Es consecuente con los fines, con los objetivos de la Educación. Es decir, como analizamos ya, busca alcanzar los logros que harán de los individuos unos “buenos ciudadanos” y unos trabajadores altamente calificados. Permítasenos mencionar sólo algunos:

En la Sección primera: Indicadores de logros para el conjunto de grados de preescolar, en la dimensión Ética, actitudes y valores, el último logro dice así:

> “Colabora con los otros en la solución de un conflicto que se presente en situaciones de juego y valora la colaboración como posibilidad para que todos ganen”,

Cualquier parecido con el discurso de la pedagogía de la tolerancia y de la solución de conflictos no es mera coincidencia.

En la Sección Segunda, apartado 4, plantea:

> “Negocia conflictos de su vida cotidiana teniendo en cuenta las necesidades, intereses y aspiraciones propias y las de los otros, para construir una convivencia justa”.

Como quien dice, se busca que el individuo, desde niño, tenga una consciencia de no lucha (contra los patronos).

En la Sección segunda, apartado 2, dice:

> “Identifica y caracteriza las figuras de autoridad y poder y algunas de sus funciones, en ámbitos y contextos familiares y vecinales”.

Es decir, que el niño se limite a obedecer la autoridad sin derecho a criticarla o, al menos, entenderla.

Estos son apenas algunos de los que queremos presentar. Sin embargo, no son los únicos ni los peores, no terminaríamos sin continuáramos analizando.

En definitiva lo que queremos es demostrar la relación que tiene el llamado “Neoliberalismo” con la Educación, a través del análisis de las más reciente legislativa educativa.

11. LA RESOLUCIÓN 2343: MODELO DE FORMACIÓN FASCISTA [229]

> "Todo aquello que pomposamente se llamó socialismo científico no es más que un trasto viejo; y un trasto viejo es la concepción enorme, teatral y grotesca de una humanidad dividida en dos clases irreconciliables; un cachivache es la miseria creciente y la concentración del capital, cuando se asiste a un proceso totalmente contrario (…) Para establecer los grandes equilibrios espirituales de los pueblos, es menester que existan también 'los hombres buenos y prudentes', que, situándose por encima de los choques de intereses opuestos, recuerden las verdades eternas, sin las cuales la lucha del hombre contra el hombre, de todos contra todos, acabaría en el caos salvaje y en el ocaso de toda civilización."
>
> Benito Mussolini

> "Nuestro régimen hará radicalmente imposible la lucha de clases, por cuanto todos los que cooperan a la producción constituyen en él una totalidad orgánica. (…) el estado reconocerá la propiedad privada como medio lícito para el cumplimiento de los fines individuales, familiares y sociales, y la protegerá de los abusos del gran capital financiero, de los especuladores y de los prestamistas"
>
> José Antonio Primo de Rivera.

> "El Marxismo será extirpado hasta la raíz ¿Cree usted que en plena revolución pienso concertar compromisos con el Marxismo? Si lo hiciera, el Marxismo reviviría treinta años después. Hay que exterminarlo".
>
> Adolfo Hitler

En la última asamblea de ADIDA, por una importante mayoría, fue rechazada la resolución 2343. De otro lado, el Periódico Nueva Cultura, sus activistas y amigos, hemos venido denunciando su carácter reaccionario. Queremos presentar en este suplemento algunos elementos de análisis, que serán desarrollados en el próximo número de nuestro periódico. Las tesis aquí planteadas son el resultado de varios seminarios con compañeros simpatizantes y amigos del Periódico en varios departamentos del país.

a) La mencionada Resolución es conocida, equivocadamente como la "Resolución de los Indicadores de Logros". Este reconocimiento inicial encubre su verdadero sentido, y su verdadero contenido. Sin embargo, en la presentación misma del texto de la Resolución, se deja bien establecido que se trata, por el contrario, de una resolución que *adopta "un diseño de*

[229] Tomado del suplemento de *Nueva Cultura* de Febrero de 1997.

lineamientos generales de los procesos curriculares" del *servicio público educativo* y que, sólo secundariamente, adopta unos indicadores de logro curriculares para *toda* la educación formal.

b) Ya en los considerandos se hace referencia a su ordenamiento jurídico jerárquico: la ley 115 de 1994 (o *Ley General de la Educación)*, y el decreto 1860. Esto, desde luego, no es nada extraño, se trata simplemente de la aplicación del modelo según el cual, sobre el marco de la Constitución nacional, se definen las leyes generales, que son desarrolladas por leyes y decretos reglamentarios, ajustadas por la vía de las Resoluciones ministeriales, e implementadas por las circulares de las entidades territoriales del Estado (departamentos y/o municipios)[230]

En general la estructura de esta resolución es bastante particular: En 25 artículos distribuidos en cinco capítulos, *se establece una concepción obligatoria,* se impone un ordenamiento de los procesos curriculares, obedeciendo, naturalmente, a las orientaciones ideológicas, políticas y filosóficas reaccionarias, y en contravía de las masas. En la segunda parte, y como un simple anexo, se da un listado de los indicadores de logros curriculares por conjunto de grados.

Sin embargo, antes de dejar sentados estos ordenamientos operativos de su reaccionaria concepción de la educación, deja establecido –de entrada– en el espíritu de la *Ley General de la Educación,* del decreto 1860, y de la propia Constitución nacional, que la educación en Colombia es un *servicio público,* vale decir eso que uno puede usar *si tiene con qué pagarlo* (cualquiera puede utilizar el servicio público del celular, o, más fácil, el de un taxi*, si tiene con qué pagarlo)*.

c) Digamos de paso que a nuestro modo de ver, esta resolución es tuerca y tornillo del plan de apertura (económica, política y educativa). Se engañan y engañan a las masas, quienes después de tanta agua corrida bajo el puente de la lucha, afirman que la *Ley General* (y la *Ley 30)* son leyes "buenas" y que hasta son una "conquista de los Maestros y de las comunidades educativas".

Ya hemos planteado claramente cómo esa ley (y sus decretos reglamentarios), entregan la educación más abiertamente en manos de los capitalistas burocráticos, de las ONG's, de las organizaciones confesionales al servicio de las más oscuras ideologías (incluidas las religiosas), que hace avanzar el modelo corporativo y fascista de organización de las comunidades (no sólo las educativas), que deja las manos libres a los agentes del capital para que organicen, sin ninguna cortapisa, la reproducción de la fuerza de trabajo y regulen el mercado de la fuerza de trabajo. Estableciendo engendros como el del "bachillerato laboral", que ingenuamente algunos entendieron como una adecuada calificación de la fuerza de trabajo, niega a los hijos de los obreros y de los llamados sectores populares su acceso a la universidad, pues el famoso "título" de "bachiller laboral" no permite, o mejor, impide que lo puedan hacer.

d) Cuando la resolución, en desarrollo de normas anteriores, fija los indicadores de logros por conjuntos de grados, liquida de un plumazo la separación entre la que se denominaba "primaria" y lo que se reconocía como

[230] Nunca se dice nada sobre el carácter de clase que tiene este ordenamiento jurídico.

"bachillerato". Y esto desde luego no es inocente. Se trata de dar cumplimiento a las orientaciones formuladas por los "sabios" de establecer solo una "educación básica" que aparece como obligatoria. Como se sabe, en el artículo 3 del decreto 1860, se establece que los jueces de menores y otros funcionarios actuarán contra los padres de familia o tutores cuando no cumplan con su obligación de darle educación a los pelados, *"salvo cuando no encuentren cupos"***.** El humorista que escribió esta mamada de gallo bajo la forma de artículo de un decreto reglamentario, seguramente metió también la mano en la resolución que liquida la separación de la educación básica primaria y secundaria, con el sólo objetivo de hacer más expedito el mecanismo que niega a los muchachos y muchachas del pueblo, el acceso a la universidad.

e) En el artículo primero, luego de afirmar el carácter de servicio público que la educación tiene, se le abre definitivamente campo a las llamadas ONG's como *entidades que pueden asumir el negocio de la educación.* Se define entonces, como sujeto de la resolución a los establecimientos educativos del Estado, a los públicos, y –también– a los de carácter "comunitario, solidario, cooperativo o sin animo de lucro". Seguramente, sin estos desarrollos, el despliegue que hace en Antioquia Alvaro Uribe de los contratos a término definido para todo aquel que quiera asumirse como maestro asalariado, por medio de estas instituciones sin "ánimo de lucro", no sería factible. Una consecuente lucha contra esta forma de contratación, tiene que pasar, de este modo, por la lucha contra la resolución 2343.

f) En el capítulo segundo, la Resolución deja claramente establecido que tanto los lineamientos curriculares como los indicadores de logros son obligatorios y se constituyen en *orientaciones que se deben cumplir, al pie de la letra.* Esto es necesario denunciarlo y combatirlo desde una concepción que defienda la libertad de cátedra. En este capítulo se deja bien en claro cuál es el verdadero sentido que finalmente tiene la famosa "autonomía escolar" que algunos presentaron como una conquista: ella se reduce por un lado a la capacidad que tienen los consejos directivos para *alzar las matrículas,* y del otro para *cumplir la ley,*[231] sus desarrollos y las orientaciones concretas, que a partir de ellas se establecen en ¡resoluciones y circulares!.

¿De qué autonomía, de qué libertad de cátedra se puede hablar cuando el llamado *'currículo común'*, define las asignaturas?, ¿qué sentido tiene hablar de libertad de cátedra, cuando en Colombia, por ley, se define qué puede ser enseñado como ciencia?. Tras el mico de la "enseñabilidad", la *Ley General,* primero, el decreto 1860 luego, y ahora la Resolución 2343, niega el acceso al escalafón a quienes una universidad no les autorice la posesión de un *saber enseñable.*

La única autonomía que sí se mantiene, y hasta se desarrolla, es la de las iglesias, pues en el artículo 14, se establece que tienen toda la libertad para formular los indicadores de logro, los logros (y desde luego los contenidos) de esta "asignatura"; además porque, previamente, queda claro que ellos pueden manejar directamente instituciones escolares confesionales, aparte de las que el propio Estado les entrega para que administren.

[231] De nuevo sin cuestionar su carácter.

g) Al definir la estructura del currículo como la articulación de sus referentes y *sus* componentes del currículo, se deja claramente establecido que *sólo pueden ser componentes del currículo aquellas teorías curriculares que se ajusten a los fines y objetivos de la educación definidos por la ley*. Esto es, objetivamente, una formulación fascista. Por ello las concepciones pedagógicas, las teorías curriculares que iluminan, por ejemplo a la pedagogía dialéctica deben levantarse, contra esta resolución, y contra las pedagogías y teorías curriculares que se ponen al servicio del régimen prevaleciente.

h) Aunque, de entrada, la resolución, en muchas partes, invoca un credo constructivista y "holístico", alineándose en esta concepción pedagógica reaccionaria, protofascista y corporativa, la verdad es que su formulación completa, es el resultado de un *compromiso* entre las vertientes burguesas de las pedagogías, bajo el comando del Constructivismo. Pero hay allí elementos, de los más retrógrados de la pedagogía tradicional; secuelas –y hasta desarrollos– de la tecnología educativa y el conductismo, amén de otros esguinces de doctrinas al servicio del imperialismo y el *statu quo,* tales como el estructural funcionalismo, el pragmatismo, el positivismo, la llamada "interacción comunicativa" y otras entelequias de la postmodernidad.

Es importante mostrar cómo la distinción misma que se piensa implementar, por los más aguzados defensores de la resolución, entre "logro" y "objetivo", no queda para nada clara. Además *los objetivos, como tales, siguen siendo un componente y un referente de la estructura del currículo*.

i) Al delimitar las bases para la definición de los logros, se deja amarrado el PEI, a la usanza corporativa a los planes nacionales, regionales y municipales de desarrollo, a los objetivos, fines, principios y fundamentos estatales. Por ello todo educador comprometido de verdad con la auténtica *calidad de la educación,* debe ponerse en la dinámica individual y colectiva de ganar otro punto de vista desde el cual pueda formular otro camino a la asignatura o ciencia que tenga en proceso de trabajo con los muchachos.

La llamada calidad de la educación que invoca el Estado es una falacia. Todos sabemos que en las actuales condiciones de inestabilidad laboral, nadie que no esté vinculado al llamado "sector Oficial" de la educación puede subir demasiado en el escalafón, porque se queda sin trabajo: no lo nombran ni los particulares, ni los privados, ni los cooperativos, ni los sin ánimo de lucro, ni las ONG s, ni el gobierno *porque es "demasiado caro"*.

¿En qué queda, pues, la calidad de la educación?. La respuesta, desde nuestra perspectiva es sencilla: la educación es de calidad si le sirve al pueblo en la lucha, si se pone al servicio de la construcción de una *Nueva Cultura* en la perspectiva de la construcción de la Nación libre de toda opresión. Ese es el currículo que debemos levantar, partiendo de la crítica del actual, incluida la crítica de los indicadores de logro.

Para una concepción dialéctica de la pedagogía y de la práctica Escolar, la escuela es al mismo tiempo *institución,* aparato de Estado, y *escenario de la lucha de clases*. Por eso no podemos sustraernos al combate que ella genera.

Si dejamos que todos quedemos amarrados al PEI, inevitablemente estaremos cumpliendo, sin más, el papel de reproductores de la opresión y la explotación, o al menos de sus factores esenciales en la reconstitución de la fuerza de trabajo. Estaremos, ciegamente, cumpliendo el papel que los actuales intelectuales orgánicos al servicio del imperialismo recomiendan:

• que la educación forme ciudadanos sumisos que internalicen la ley y la hagan cumplir (si son “sapos”, mejor)

• que se forme fuerza de trabajo para competir en los mercados internacional es (no más cualificada, sino más barata)

j) Queda entonces una posibilidad: combatir la resolución bajo una bandera: abajo la *Ley General de la Educación*, abajo sus decretos reglamentarios, ¡abajo la resolución 2343!.

Pero, mientras organizamos esta lucha, no sólo en el plano de la resistencia, y no sólo en el espacio de la escuela, debemos confrontar el conjunto de la estructura curricular, lo que en la resolución se llaman sus componentes y sus referentes, denunciando hasta la médula su carácter reaccionario y retrógrado. Analizar elemento por elemento cada una de sus articulaciones.

k) Proponemos un esquema para análisis: retomamos indicador de logro por indicador de logro y nos *preguntamos cuál es la concepción* que ilumina su formulación; partiendo de ello, definimos tanto los logros para cada grado y área o asignatura. Seguidamente contraponemos a la concepción que ilumina el logro formulado por el Estado, la concepción fundamentada en la Pedagogía Dialéctica, y desde allí formulemos el “logro” o los “logros” que sean necesarios para desplegar una educación de calidad (es decir al servicio del pueblo y de la construcción de la *Nueva Cultura* y la Nación). A continuación nos preguntamos por los contenidos temáticos necesarios a su implementación, por sus fundamentos metodológicos y los criterios de evaluación que involucra. Una vez realizado este trabajo, es necesario reconstituir, en su conjunto, el currículo por área y asignatura estableciendo las necesarias correspondencias entre cada uno de sus elementos, y los elementos ganados en otras áreas o asignaturas. Sabemos que es un trabajo dispendioso, pero también afirmamos que es posible y del todo necesario.[232]

Indicadores de logro	Concepto del Estado	Logros por grado	Contenidos temáticos	Concepción dialéctica: opuesta	“Logro”	Nuevos contenidos temáticos	Metodología

CUADRO PARA ANALIZAR LOS INDICADORES DE LOGROS Y DEFINIR LOGROS POR GRADO

[232] Adjuntamos un modelo práctico para el desarrollo de este trabajo, al menos en su primera parte.

l) Al hacer un balance de los indicadores de logros impuestos por la resolución que comentamos, encontramos que tras el lenguaje "técnico" y esotérico que maneja, se encuentra un despliegue absoluto de los viejos contenidos de la escuela tradicional en Colombia; la ausencia de contenidos y otros elementos tales como el espíritu dialéctico, que son del todo necesarios a la formación integral de los estudiantes colombianos,[233] es evidente.

ll). Un breve paso, para nada exhaustivo, por los indicadores de logro impuestos desde la resolución 2343, nos deja ver un mar de perlas: un verdadero manual de formación de fascistas.

Tal como lo hemos dicho en otras oportunidades, el contenido esencial del fascismo en sus diversas manifestaciones, no radica sólo ni fundamentalmente, en el carácter represivo, sanguinario y atroz que tiene *de hecho,* con su estela de campos de concentración, masacres, *progromos*, racismos, xenofobias etc. No: *Su componente esencial es la pretensión de liquidar la lucha de clases, de negarla o suprimirla, logrando la conciliación del capital y el trabajo*. Para ello parte de una fundamentación filosófica en la teoría del equilibrio, y aterriza en una propuesta de organización de las empresas, el estado y las masas, desplegado sobre la construcción de organismos tripartitos con representación de los patronos, los trabajadores y el Estado, en organismos corporativos que intentan "prevenir" la lucha de clases, por todos los medios a su alcance.

En los últimos tiempos, este modelo fascista se ha venido escondiendo en las propuestas de concertación, y en la llamada pedagogía de "*la convivencia y de la tolerancia*". Si queremos aprender de la realidad actual, bastaría con que nos preguntáramos por qué razón las organizaciones fascistas de los paramilitares adoptan, desde el Estado y sus agentes, el nombre de "convivir"?. Y no es por pura casualidad, ni por "despiste" que en su planteamiento de fondo –liquidar la lucha de clases aún antes que se manifieste– coinciden plenamente.

Dejemos, de una vez por todas, claro el sentido de nuestra crítica a la llamada *tolerancia:* no se trata de que nos guste sacarle la lengua al vecino, pellizcar al que pase por nuestro lado, tropelear con el compañero de al lado, pisarle la cola al perro, u otras sandeces por el estilo. Se trata de que partimos de la concepción según la cual lo que mueve al mundo son las contradicciones. Es la lucha de contrarios lo que genera el movimiento. Todas las cosas están en proceso, y lo que permite su avance es precisamente el desarrollo de una contradicción, que al resolverse, permite un salto que inaugura una nueva realidad. Esto se da, en todas las cosas, en todos los procesos, materiales, naturales o sociales. Quienes se empeñan en negar la lucha de clase, lo hacen porque pretenden –realmente– manipularla.

Y esto es, precisamente, lo que ocurre con el conjunto de los indicadores de logros impuesto a las comunidades escolares en Colombia.

[233] Si, de verdad, aspiramos a combatir los desarrollos desiguales y la herencia de la semi-feudalidad imperante

Para la muestra algunos botones, que en el próximo número mostraremos más en detalle, acompañados de un ejercicio para la formulación de los "logros" que queremos:

En la sección primera, el ultimo indicativo de logro formulado en la dimensión ética, dice:

> "Colabora con otros en la solución de un conflicto que se presente en situaciones de juego y valora la colaboración como posibilidad para que todas las partes ganen".

Como se ve, no se trata de estudiar o analizar cuál es la causa de la contradicción, ni de resolverla transformándola, sino de "colaborar", para que "todos ganen", en el mejor espíritu fascista.

En la sección segunda, con relación a los indicadores de logro de las ciencias sociales se plantea sin más: "Se ubica en grupos sociales.." (...); es claro que de tales *"grupos sociales"* ha desaparecido, desde luego, la condición de *clase* social. Pero a cambio sí se pide "Identificar y caracterizar las figuras de autoridad".

En el mismo apartado se impone como indicador de logro:

> "Aprecia valores básicos de la convivencia ciudadana como el respeto por el otro.. (etc.)".

Más adelante se va desdoblando lo que se esconde tras el "respeto al otro", que no es como se cree, la crítica a la discriminación racial, o sexual, o religiosa, o por razones de limitaciones o defectos físico-corporales. No se trata, en absoluto de esto. Se rata, en otro sentido, de aceptar al "otro" en cuanto es, por ejemplo terrateniente (o el hijo del terrateniente) ¡que debe ser reconocido como tal, al otro lado de la alambrada, por parte del campesino sin tierra!

En el apartado cuatro de la misma sección se dice que un indicador de logro es pretender que el niño "pida perdón" *(sic)*; y, en el apartado cuarto de la sección tercera:

> "Reconoce y asume una actitud de respeto y valoración de las personas independientemente, entre otras cosas, de las *diferencias socio-económicas"*.

En el apartado segundo de la sección cuarta, se impone que el estudiante demuestre que "comprende el concepto de *evolución* de las sociedades…" en el más claro espíritu estructural-funcionalista, que destierra de su horizonte la noción misma de Revolución. Para rematar más adelante imponiendo como indicador de logro que el estudiante comprenda:

> "la configuración del estado moderno y las características del Estado Social de Derecho, *como marco institucional necesario para la realización de los derechos y garantíais del ciudadano"*

Como quien dice la sacralización del Estado burgués como el único posible y necesario.

Podríamos seguir enumerando *'perlas'* de este calado, pero ese es un ejercicio que presentaremos más completo en el próximo número de nuestro periódico. Lo que sí se puede evidenciar, es cómo estos "indicadores de logro" encajan como anillo al dedo en las formulaciones de Hitler, Mussolini, y Primo de Rivera, con que abrimos estos comentarios, a manera de exergo.

VI. POR UNA PEDAGOGÍA DIALÉCTICA

El futuro no llega
(Digo no llega solo)

Hay que traerlo
forjarlo con metales
y con fuegos
construirlo a pulso
y a ladrillos

El futuro no llega
Hay que encontrarlo
Hay que buscarlo con fuerza
en el pasado

Hay que traerlo manilibre
o maniatado
Solo no llega

(O al menos lo que llega
no es futuro)

Beatriz Eugenia

12. LA CUESTIÓN PEDAGÓGICA, LA CONSCIENCIA DE CLASE Y LA VIGENCIA DEL MARXISMO [234]

La preparación y desarrollo del *Primer Congreso Pedagógico Nacional* organizado por la FECODE permitió la expresión de diversas concepciones sobre el problema ideológico (pedagogía, educación, cultura). Hoy por hoy, siguen siendo objeto de polémica cuestiones tales como las relaciones saber-poder, ideología-hegemonía, educación popular, sindical y política.

No hemos sido ajenos al debate suscitado desde el movimiento pedagógico, máxime si consideramos la incumbencia que para el movimiento obrero y popular ha tenido el desarrollo de dicho movimiento pedagógico. Y no sólo por esta razón. El conjunto de la lucha de clases, especialmente en el terreno ideológico (y político) así lo exige en los actuales momentos.

Empezaremos por diferenciar cinco posiciones al respecto.

A. La burguesía colombiana se preocupa fundamentalmente –en este terreno– de cómo adecuar los procesos educativos a los procesos productivos, cómo superar las frecuentes crisis ajustándose a los nuevos modelos económicos. Así, el modelo keynesiano del "Estado Paternalista", en las actuales circunstancias, no le responde eficazmente a las necesidades de la burguesía colombiana. Por ello es que desde el Estado, representante de los intereses capitalistas, implementa modalidades educativas que –en este terreno– se corresponden a las nuevas formas de obtención de plusvalía y que

[234] Tomado de la Revista "*Octubre*" n° 1, Enero de 1988

le implican descargar cada vez más los costos de la calificación de la fuerza de trabajo en los estudiantes (en esta dinámica se inscriben las recientes exigencias del BIRF y del Banco Mundial de reducir los subsidios para la educación pública superior, aumentar los costos de matrículas de las universidades públicas y disminuir de manera general los recursos destinados a los presupuestos de la educación). El desarrollo de la educación tecnológica tipo SENA que proporciona “formación” para realizar trabajos parcial es está ligado a la estrategia de la generalización de las “microempresas” en la perspectiva de la descentralización de los procesos productivos. Se trata de que, globalmente, se correspondan estos procesos con la calificación de la fuerza de trabajo necesaria a la adecuación de las nuevas formas de división del trabajo al interior de las empresas capitalistas. Esta política educativa la viene imponiendo el Estado a través de programas de “mejoramiento cualitativo” de la educación, tales como la “renovación curricular”, la educación a distancia o desescolarizada, la Escuela Nueva, la “participación de la comunidad” y los más recientes proyectos de reestructuración de las modalidades pedagógicas, la promoción automática de los estudiantes de primaria, la alfabetización en manos de los bachilleres (todo esto en la antesala a la “elección popular de alcaldes”). Es decir, en la incesante búsqueda de rendimientos extraordinarios de la capacidad productiva del trabajo. Para la burguesía es básico el criterio de la rentabilidad en la educación, porque también en esto la libertad que satisface a la burguesía es la libertad de precios.

De la motivación básica reseñada se desprenden otras preocupaciones de la burguesía, tales como:

- Las “pugnaces confrontaciones” laborales entre el Estado (patrón) y el sector de los maestros.

- El menosprecio al estado de derecho, “inculcado desde la niñez”, especialmente en la educación pública.

- El continuo retroceso de la “calidad de la educación” en sus aspectos científico y cultural.

- El “languidecimiento” de las funciones esenciales del Ministerio de Educación Nacional (tutelaje y supervisión de la enseñanza, investigación y evaluación de resultados, definición de estrategias de transferencia tecnológica y capacitación profesional, entre otras) por hallarse embarcado este Ministerio en la mecánica presupuestal o de orden administrativo.

- La reforma administrativa del sector.

Respecto a este último aspecto, resaltamos cómo la política educativa gubernamental (incluyendo los más recientes proyectos de reformas tramitadas en el Congreso de la República) corresponde a la planificación social y económica que orienta el fortalecimiento del municipio como unidad de base de la organización del Estado. A este objetivo tiende la más reciente legislación sobre descentralización administrativa y autonomía municipal.[235]

[235] Definición de normas para la administración municipal: Ley 03 de 1986. Definición de Estatuto Básico de la administración municipal: Ley 11 de 1986.

Destacamos, por lo tanto, cómo la actual planificación social y económica del Estado se fundamenta en la participación de las regiones ("participación comunitaria") en la identificación de los propios problemas, así como en el planeamiento y *soluciones*.

Tal situación es un desmonte del modelo keynesiano de acumulación capitalista (Estado empresario del sector servicios), manteniendo el Estado una sólida centralización política (destacándose su función coercitiva, para lo cual valga como ejemplo el reciente rearme militar de la burguesía colombiana) acompañada de la descentralización administrativa y con un marcado impulso a la autofinanciación de los servicios públicos como la salud, las obras públicas y, en especial, la educación.[236]

Correlativa a la creciente política de descentralización administrativa, el Estado burgués orienta una "renovación de la formación docente" cimentada en una "dimensión política, pedagógica y comunitaria" del maestro, así como a una "democracia participativa". Al maestro "renovado" el Estado le asigna funciones de ser "agente de cambio que lidere la erradicación de la pobreza", siendo a la vez "promotor del desarrollo integral de la comunidad". De igual modo, el maestro "renovado" debe permitir "descubrir y desarrollar la identidad nacional".

Como podrá deducirse, en el actual plan social y económico del gobierno burgués que encabeza Virgilio Barco, la educación y, especialmente, los agentes educativos, ocupan un lugar preponderante para la materialización de la *"reforma administrativa"* y la "democratización" de la vida comunitaria, así como de los proyectos autogestionarios burgueses correspondientes al nuevo modelo de acumulación y al NOEI (Nuevo Orden Económico Internacional).

B. El reformismo

• **El reformismo "Clásico"** también reivindica una educación que se corresponda con este *Nuevo Orden Económico Internacional*, una educación para "la democracia" y el desarrollo de "valores comunitarios". Al nuevo modelo de desarrollo económico y social habrá de corresponder, pues, una reforma educativa "avanzada", como requerimiento de la Nación y materialización de una "fuerza histórica concreta". Dicha *'reforma'* estaría dirigida al "perfeccionamiento" (o "ampliación") de la democracia burguesa existente, la cual, sabemos, no es ni más ni menos que la dictadura de clase de la burguesía sobre el proletariado y el pueblo.

[236] El mismo carácter de "Servicios públicos" se pone en cuestión debido a la marcada tendencia a la privatización de los mismos. Más bien, para el modelo de acumulación que se ha venido imponiendo, se trata del funcionamiento de los servicios como mercancías y sometidos a la creciente privatización y a la descentralización (en tal sentido se ubica la implementación de las reformas administrativa y política: municipalización desaparición del INSFOPAL y del ICCE, la congelación de plazas docentes, el empleo de trabajadores temporales en el ISS y el abandono del taylorismo en la nueva división del trabajo. Según el Ministerio de Educación, "*la capacitación docente adquiere sentido cuando deja de ser un gasto y se convierte en una "inversión"*. Ponencia *"Hacia una Renovación de..."*

Para su realización, la reforma educativa:

> "tendrá que articularse con el conjunto de reformas estructurales que se sintetizan en la propuesta de apertura democrática y que en el ámbito local ha cristalizado en la tarea de la elección popular de alcaldes".[237]

Para esta modalidad de reformismo, pues, la sociedad colombiana reclama a gritos un "nuevo contrato social" como aspecto particular y trascendente de la apertura democrática y como concreción de la creciente necesidad de la "participación ciudadana".

Vemos cómo para la concepción del reformismo "clásico" encaja perfectamente la consigna estratégica de las fuerzas impulsoras del NOEI en el sentido de priorizar el diálogo, la concertación y las soluciones negociadas (especialmente las reformas), así como la integración (ajuste) al sistema capitalista y al régimen político imperante, en detrimento de la confrontación radical a la burguesía en materia educativa (ideológica) y política.

• **Para el reformismo ilustrado** (y sus herederos) está a la orden del día una educación y ética pedagógica que forme para manejar el conflicto, saber "vivir en paz" y hacer de la cultura "una trinchera no sometida a esa dialéctica del triunfo o de la muerte".[238] Esta concepción se enmarca también en la corriente del civilismo tan en boga hoy.

> "Es preciso que el movimiento pedagógico, en medio de la violencia actual, sea capaz de resaltar la resistencia frente a la violencia de todos los tipos".[239]

Es decir, a la violencia reaccionaria en todos los órdenes a que es sometido el conjunto de clases y sectores explotados, no habría que oponer una violencia revolucionaria que apunte a destruir el Estado burgués y todas sus formas de opresión. Bastaría, como forma de resistencia, la mera multiplicación de "fuertes instituciones del saber" o la "desobediencia civil".

La ética pedagógica al orden del día implica –según aseveraciones de Abel Rodríguez, presidente de FECODE–:

> "un compromiso con el niño, sin distingos de clase, de religión, de sexo y de etnia... pero también un compromiso con el saber y la cultura"[240]

Una vez más, aparece el sentido integrador que "debería" tener la educación: una reforma a la enseñanza dirigida a unir lo que de hecho está separado, lo que es antagónico: los intereses de clase en el capitalismo.[241]

---

[237] G. Arcila, *"La calidad de la educación y los fines de la educación"*.

[238] Alberto Martínez Boom: *"El movimiento pedagógico, un movimiento por el saber y la cultura"* (ponencia ante el C. P. N.)

[239] Alberto Martínez Boom, *Ibíd*

[240] Abel C. Rodríguez: *"Obstáculos, hitos y compromisos de los maestros colombianos."* (Discurso de instalación del C.P.N., agosto 19 de 1987, Bogotá)

[241] No nos extraña, entonces, que la mayoría de las fuerzas que componen FECODE hayan aclamado la declaración final del evento que, entre otras cosas, reivindica una educación y cultura al servicio de la "convivencia" entre las clases sociales.

Para el reformismo reaccionario que levanta hoy la bandera de la "salvación nacional", la contradicción principal que enfrenta la sociedad colombiana, más que la agudización de la lucha de clases entre explotadores y explotados, es el "insuficiente" desarrollo de las fuerzas productivas (especialmente de las ciencias y la tecnología). Por tal motivo:

> "el gran reto para el magisterio y para el país entero consiste en asegurar una educación científica en todos y cada uno de los niveles del sistema educativo colombiano, educación científica sin la cual no podría avanzar la producción".

Es decir, preocupa a este reformismo, fundamentalmente, la adaptación de la Escuela a los niveles de especialización exigidos en la producción.

Según esta concepción, sería mero subjetivismo medir la educación principalmente por su efecto ideológico y no por las posibilidades que tiene la educación de:

> "generalizar a toda la sociedad los conocimientos científicos más avanzados".

Finalmente, esta concepción llama a forjar una consciencia nacional:

> "sobre la necesidad de iniciar una revolución educativa de grandes proporciones antes que otra revolución tecnológica nos deje aún más atrás en el proceso de la historia".

En fin, para las diversas formas de reformismo, se trata sólo de la lucha contra los *efectos* del capitalismo y mediante mecanismos prisioneros de la conciliación de clases. En tal sentido, la lucha por la "calidad" de la educación referida especialmente a los métodos, sin ubicar el problema de los contenidos de clase de toda educación, se empalma con ejes fundamentales de la actual propuesta burguesa.[242]

C. El neorreformismo. A la par del reformismo clásico ubicamos el neorreformismo (ilustrado) para el cual se trata de disputarle el consenso a la burguesía (y no de quebrantar el consenso burgués), oponiendo a la hegemonía de la clase dominante, la "hegemonía popular".

Según esta corriente que incidió en la prehistoria inmediata del "marxsimo creador", habría que cuestionar la vigencia ideológica del Marxismo-leninismo como guía de la revolución, así como el papel de la vanguardia del proletariado en el proceso de transformación social.[243]

[242] Aquí cabe la crítica a las concepciones que al interior de FECODE utilizan el "movimiento pedagógico" como factor desmovilizador en las luchas reivindicativas.
[243] Véase entre otros textos: *"Hegemonía e ideología en Gramsci"*, de Chantal Mouffé, en la Revista *Trópicos* n° 1, Marzo de 1979, verdadero programa para la ofensiva ideológica de la Socialdemocracia en Colombia

D. La posición populista (Neo-populista), plantea hoy como sujeto esencial del proceso revolucionario a la conjugación del campesinado y los sectores populares, tomando al proletariado simplemente como *otro sector más* de masas. Esta posición reivindica la "hegemonía popular" construida sobre los ejes del nacionalismo, del planteamiento de la existencia de supuestos intereses, sentimientos y valores *"nacionales"* por encima de los intereses de clase. La reivindicación de la soberanía nacional y de la "dignidad nacional" es un elemento en el que actualmente estas posiciones vienen haciendo énfasis.

La tesis de la soberanía nacional como fuente del poder público considera como una prerrogativa del "estado moderno" (burgués) su condición de "sociedad perfecta". Siendo única e inalienable por definición, la soberanía tiene dos manifestaciones: Sobre los individuos y grupos sociales que integran el estado en cuestión (la interna); con respecto a los demás estados soberanos (la externa). La soberanía nacional atribuye al poder público una potestad suprema de centralización del poder por encima de intereses particulares o de "poderes intermedios" que pueden existir. El estado entonces goza de potestad de legislar, de imponer la ley que asume como "legítima" y de punir o castigar a quien la viola. Todo esto para conseguir un difuso "bien común" representado por la "nación".

El otro elemento de esta concepción neo populista es la llamada "nueva forma de religiosidad", en la cual se supone la existencia de una visión cultural popular que mantendría una esencia anticapitalista.

En el terreno político, la práctica del populismo tiende a la conciliación de clases, a la "solución" de los antagonismos sociales por la vía "civilista", pues a ello lo lleva la concepción de la que parte. Es así como van tomando forma las orientaciones que llaman a la "desobediencia civil" que algunas organizaciones empiezan a levantar en la lucha de masas en este país.

E. El Marxismo, al ubicar en la sociedad capitalista la educación como una mercancía, parte de reconocer la vigencia de la ley del valor en el proceso educativo (valoración de la fuerza de trabajo como una mercancía para el mercado capitalista y su función en la producción y reproducción de las relaciones de producción capitalistas), el efecto de la reproducción de la ideología dominante y la función de representación en la diferenciación de clase. En este orden de ideas, destaca el papel que juega la escuela en la configuración de la consciencia y el hecho de ser un importante aparato de reproducción clasista de la división capitalista del trabajo. La escuela y la fábrica preparan para vivir en determinadas condiciones sociales, para reproducir el conjunto de las relaciones de producción (especialmente la reproducción de la parcelación o fragmentación de los procesos productivos y las formas de consciencia que les corresponden, opuesta a la concepción proletaria de la *totalidad).*

Con relación a la corriente populista, el Marxismo reivindica la *hegemonía proletaria* sin que esto signifique el desconocimiento de otros sectores distintos al proletariado tales como el campesinado y sectores de la pequeña burguesía, que también padecen los efectos de la explotación capitalista. El Marxismo reivindica la necesidad de avanzar más allá de la consciencia corporativa,

espontánea, inmediata, generada en la relación asalariado/capital: la dinámica de la sociedad capitalista (y en ella la educación burguesa) atomiza los individuos en roles corporativos para impedirles su organización como clase, propiciando su organización como "ciudadanos" o "consumidores".

La ideología burguesa, en cuanto ideología dominante en la sociedad capitalista, es la más difundida y reconstruida sin cesar bajo las más diversas formas; por eso la consciencia espontánea de los trabajadores tiende a quedarse prisionera en los marcos de la ideología burguesa, en el corporativismo, en el tradeunionismo. Sin embargo, la clase obrera también tiende de un modo espontáneo al socialismo y, en la medida en que es la teoría socialista quien determina con más profundidad y exactitud que ninguna otra las *causas* de las calamidades que padece la clase obrera, los obreros pueden asimilar la teoría revolucionaria con facilidad. Es así como corresponde al elemento consciente (la vanguardia política) jalonar la superación de la espontaneidad combatiendo la ideología burguesa, apoyando y desarrollando los elementos socialistas de su consciencia espontánea para convertirlos en el elementos plenamente conscientes y combatiendo los elementos burgueses que en esta consciencia espontánea también campean.

Este ir más allá en la generación de la consciencia proletaria y socialista no es otra cosa que la tarea de conducir el conjunto de las luchas desde el punto de vista del proletariado, asumiendo éste, como clase, su conducción. Precisamente el error sustancial de todo economicismo (y ahora también del neopopulismo) consiste en creer que la consciencia obrera progresa *linealmente* de lo gremial a lo político y de allí a lo militar. La consciencia política de la clase obrera –dice Lenin–:

> "no se le puede aportar al obrero más que desde el exterior de la lucha económica misma, desde fuera de la exclusiva esfera de las relaciones entre obreros y patronos. Es decir, que la clase obrera asume la consciencia política en la "esfera" de las relaciones de *todas* las clases y capas sociales con el Estado y el gobierno, en la esfera de las relaciones de *todas* las clases entre sí"[244]

Poniendo en evidencia su propia relación con todo ésto.

Reconocemos, pues, que la superación del espontaneísmo y el economicismo, así como la quiebra del consenso burgués, el rompimiento de la hegemonía burguesa y la *destrucción* de la dominación ideológica de la burguesía, siendo un problema de la formación y de la educación de los revolucionarios (y de las masas), es, al mismo tiempo –y esencialmente– un problema de organización, un problema político que tiene su matriz ideológica en una ideología de clase.

Como para el Marxismo la revolución no es simplemente el resultado inmediato del "desarrollo de las fuerzas productivas", pone al orden del día el problema del poder político e ideológico, como un problema esencial dentro del proceso revolucionario. Ahora bien, ¿cómo se genera la consciencia de clase, la voluntad revolucionaria?. Tal es la preocupación del Marxismo, pues tiene bien sabido que el capitalismo no se muere solo y que, como no se trata de reformarlo, de remozarlo y salvarlo, entonces tiene que plantearse el problema

---

[244] V. I. Lenin "*¿Qué Hacer?"*, (cursivas de Lenin)

de la formación de los agentes (conscientes) que hagan posible su liquidación. Así, el Marxismo considera como sujeto esencial a las masas movilizadas, al frente de las cuales, dándole coherencia en su proyecto histórico, se requiere la presencia de la clase obrera por ser ella la clase más consciente y quien con mayor consecuencia –por sus condiciones materiales e históricas– podrá enfrentar hasta el último momento y de la manera más decidida a la burguesía, en la lucha por destruir al estado burgués y por edificar el socialismo y el comunismo.

Finalmente, y a manera de conclusiones provisionales, queremos destacar varios aspectos considerados en los eventos regionales preparatorios del *Congreso Pedagógico*, así como en el certamen nacional y cuya discusión adquiere hoy un relieve especial para el movimiento obrero y popular:

• Validamos las críticas a la concepción burguesa en el trabajo pedagógico y sindical, al método que divide al mundo entre los que "saben" y los que "no saben", a la concepción que define al "educando" como un recipiente vacío que hay que llenar, al autoritarismo, al conocimiento meramente discursivo, heredero del iluminismo burgués, al dogmatismo y al esquematismo practicados a partir de los manuales revisionistas que vulgarizan el Marxismo bajo un supuesto "sencillismo" de estirpe evolucionista, mecánico y kautskiano. Es decir, validamos las críticas a los contenidos y a las formas del sabe burgués. Hacemos énfasis en que el problema no es meramente técnico y/o método lógico y que en el centro de esta cuestión está el problema de los *contenidos* ligado a las formas de apropiación clasista del fenómeno educativo.

• Pero esta crítica la asumimos enfatizando al mismo tiempo la denuncia al *pragmatismo* y al *empirismo,* según los cuales toda teoría surge de la mera práctica *inmediata* del individuo y /o la "comunidad" negando los conocimientos históricos y la tesis leninista según la cual sin teoría revolucionaria no podrá darse tampoco el *movimiento* revolucionario.

• Esta negación de la teoría marxista, que tiene su base ideológica en el empirismo y el pragmatismo, pretende, a cada paso, dejar de lado los asuntos de principio para asumir solamente las "cuestiones unitarias" que comprometan sólo la lucha práctica inmediata, dando paso así a una política de conciliación ideológica basada en el pluralismo, según la cual es necesario eludir toda discusión porque dizque: "las discusiones dividen".

• En el terreno de la investigación estas corrientes pugnan por oponer y reivindicar los "análisis micro" que apuntan sólo a las situaciones particulares, a los testimonios, informes y vivencias, renunciando a los "análisis macro" que, según ellos, "enredan a las bases".

• Denunciamos la actual tendencia que se viene imponiendo por parte de varias corrientes del pensamiento (especialmente las socialdemócratas o '*socialcristianas')* que influencian aparatos educativos del movimiento obrero, campesino, sindical o popular y pretenden eliminar gradualmente de sus programas el Marxismo, liquidando estas armas teóricas fundamentales en la formación de los cuadros políticos y sindicales. Esto se manifiesta –además– en la práctica permanente de impulsar el estudio sólo de las "propuestas concretas", eludiendo siempre la formación en el ABC del Marxismo.

Esto también se expresa en el conjunto de prácticas que avalan una supuesta “modernización técnica” de la formación sindical (y política) que, a nombre de la eficacia, del simple progreso y de las necesidades del desarrollo social del país y la nación se proponen combatir el *“dogmatismo marxista”*.

Estas prácticas compiten con ventaja con las ideologías confesionales anticomunistas que ha agenciado la burguesía a través de los ideólogos del capital (en Colombia, especialmente a partir de la influencia de los jesuitas reaccionarios en el movimiento obrero). Ellas se vienen dando a partir de entidades e instituciones socialdemócratas financiadas por capitales imperialistas de diferente signo y procedencia que hoy día campean por el escenario político colombiano como Pedro por su casa.

De nuestra parte, reivindicamos la vigencia de la ideología proletaria como herramienta educativa básica del proceso revolucionario, que apunta a la construcción del socialismo sobre la base de la liquidación de las relaciones de producción capitalistas y de la liquidación del estado burgués. Planteamos que la educación de las masas no es lo “otro” diferente a la construcción de la consciencia de clase. Es así cómo el más decidido combate contra las posiciones apoliticistas en el seno del movimiento, el combate al dogmatismo, pero también al empirismo, al pragmatismo y a toda corriente hostil a la ideología proletaria, el decisivo combate a todo llamado que pretenda rebajar el contenido político e ideológico de la educación para la clase obrera y las masas populares, será nuestra bandera en este terreno.

13. HACIA UNA PEDAGOGÍA DIALÉCTICA [245]

ÉTICA Y MORAL, PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN

Por estos días se dice que “la educación es a la moral, lo que la pedagogía es a la ética”. Esta equiparación que inunda y ahoga incluso los textos oficiales, tal es como la Ley 115, surge de asumir que son comparables –y hasta asimilables– estas dos dimensiones: de un lado estaría lo educativo y pedagógico; del otro, lo moral y lo ético en una relación inextricable. Si se pregunta cuáles la razón de semejante relación, obtendríamos respuestas harto vagas en referencia a que las dos dimensiones mencionadas tienen que ver con la “formación” de los “valores” que rigen la vida misma de los pueblos.

En principio, es posible encontrar en los manuales de ética o de pedagogía un enfoque que funge a manera de punto de apoyo: a la relación directa entre estos dos grandes campos de lo pedagógico y lo ético, corresponde, sin embargo –en el espíritu moderno– las separaciones entre el hecho moral y la postura ética, y entre el hecho educativo y la postura pedagógica. Mientras que lo moral y lo educativo (o, si se prefiere, la “simple” *moral* y la “simple” *educación)* son asumidos por su existencia más o menos empírica, los segundos, la pedagogía y la ética, no serían más que la reflexión *sobre* la moral y la educación.

[245] Este material nace del desarrollo de una serie de talleres organizados por los autores en el último trimestre de 1996 y el primero de 1997 sobre la cuestión de la *Pedagogía Dialéctica*. Se excluyen los elementos en torno a nuestras opiniones sobre la evaluación porque hacen parte de un material en preparación.

En el mejor de los casos, estos últimos serían, específicamente, el *objeto* de sendas "ciencias": la ética y la pedagogía respectivamente.

Pero, en el espíritu de la postmodernidad, que aspira a transformar los ejes conceptuales sobre los cuales se organiza la sociedad, hay una (im)postura que apunta a establecer una solución de continuidad entre el espíritu mítico, el espíritu racional y el espíritu ético, que va de la "antigüedad" a la "modernidad" y a la postmodernidad. Allí todos los saberes están en pie de igualdad, a no ser que se acepte que la ciencia ya no tiene un lugar entre los hombres. *Todo* en el contexto de la "post" sería ético. Lo ético vendría a ser "lo verdaderamente importante", "el-sin-sentido" que da el verdadero sentido al "mundo de la vida", donde todo lo excluido por la racionalidad positivista dominante bajo la "modernidad", tendrían no ya su cuarto de hora (porque reconocer esto sería reconocer su historicidad), sino su eterno reinado que se postula, por ahora, milenario. Por eso, partiendo de establecer lazos metodológicos entre la realidad educativa y la realidad moral, y entre la reflexión ética y la reflexión pedagógica, se llega a trazar, sin ninguna reserva, el signo de igualdad entre las dos.

Esto oculta una evidencia: *se pretende reducir la educación a una moral, y la pedagogía a una ética,* y no ya a trazar esquemas que hagan de la moral la base de la educación, y de la ética un fundamento de lo pedagógico. Es evidente también que trazando este "fácil" signo de igualdad, queda, en el espíritu de la "*New age",* definido un postulado central de la constitución de los nuevos sujetos por formar al servicio del poder establecido: la tarea principal es la de construir sujetos que tengan interiorizada, como un imperativo categórico, como un imperativo moral, no ya la norma –en general– sino la norma burguesa que existe objetivamente en el mundo capitalista y que organiza la sociedad en función de los intereses de clase de la burguesía. Esto ocurre a pesar de las aparentes revueltas contra Kant.

No tenemos que hacer explícitos aquí los despeñaderos de macartismo y señalamiento que origina semejante postura "ética". No por casualidad el Estado fascista impulsado por el Duce, pretendía ser un Estado "ético" que organizaba a los individuos y a las masas en función de los intereses superiores de la nación italiana. No en vano los intelectuales orgánicos del capital, incluidos los liberales, fueron seducidos por la lógica fascista; no en vano aún muchos de ellos suspiran a contravía de la Historia.

LAS RELACIONES ENTRE EDUCACIÓN Y LO PEDAGÓGICO SON HISTÓRICAS.

Como quiera que ello sea, lo que aquí apuntamos es sólo un planteamiento inicial para este debate.

Señalemos un elemento en el que –desde la postmodernidad– se piensa poco: Aún aceptando la diferenciación entre lo ético y lo moral, y entre lo pedagógico y lo educativo, como una distinción metódica necesaria a la comprensión de los fenómenos educativos y morales, no se puede ocultar que unos y otros son *históricos*. Esto es muy importante establecerlo, de entrada, porque una pretensión de las propuestas pedagógicas contemporáneas se fundamenta en

la idea según la cual tanto los principios morales como los valores son ahistóricos y eternos, como lo son los principios educativos; de tal modo que la pretensión esencial de la educación apuntaría simplemente –nos dicen– a transmitir esos valores de “generación en generación” en el territorio de la cultura...

Si –por el contrario– los hechos morales, los valores, y los principios que los definen son históricos, e históricas son las reflexiones éticas que los piensan; igual ocurre con los hechos educativos y con la reflexión pedagógica: *obedecen a las determinaciones históricas concretas.* Al estar inmersas en la cultura misma, son componentes ideológicos de la práctica social. De tal modo, los grandes sistemas educativos que han existido objetivamente, tanto como los sistemas morales establecidos en la carnadura de los pueblos, se corresponden[246] –estrechamente- con los grandes sistemas económicos y políticos que los han generado, y tienen un sustrato ideo lógico que los define. Pero también, y es la tesis que principalmente sostenemos en este libro, toda clase genera *–en los espacios de la lucha por el poder–* las pedagogías necesarias a la producción y la reproducción de los *sujetos* que necesita para afrontar esas lucha.

PEDAGOGÍAS DE COMBATE Y PEDAGOGÍAS DE VICTORIA.

Pero hemos dicho más. Hemos planteado que las clases generan, en esa lucha por el poder, tanto pedagogías de combate como pedagogías de victoria.[247]

Son pedagogías de combate las que las clases sociales en asenso elaboran para enfrentar a otras clases que se encuentran asentadas en el poder: Son las pedagogías que construyen sujetos para *disputar* el poder. Estos sujetos se forman dentro de una concepción del mundo, del hombre, de la sociedad, del poder y de la construcción del conocimiento, adecuados a sus intereses de clase. Sólo esta formación garantiza su articulación -consciente o no- a la lucha por los intereses de la clase de la cual son sus representantes.

Las pedagogías de victoria son las generadas por las clases sociales que se encuentran asentadas en el poder. Teniendo como fundamento -igualmente- una concepción del mundo, una concepción del hombre y la sociedad, una concepción del poder y del conocimiento. Estas pedagogías generan los sujetos necesarios para el ejercicio permanente del poder. Son Pedagogías construidas en función de la *reproducción* del poder de la clase a la cual sirven objetivamente; están hechas en la medida de su mantenimiento.

---

[246] Tal como ya ha sido demostrado no sólo por el Marxismo sino también por toda la investigación realizada al respecto por serios investigadores de la cultura, incluidos los burgueses.

[247] Las categorías “pedagogía de combate” y “pedagogía de victoria” las hemos retomado, como queda dicho, de la alusión que al respecto hace muy correctamente Bogdan Suchodolski, en su clásico y ahora olvidado libro de los años 60, “Teoría Marxista de la Educación”, editado en español por la editorial Grijalbo de México.

PEDAGOGÍAS DE COMBATE

Ahora bien, todas las pedagogías de combate, establecidas por las diferentes clases sociales han sido y son históricamente *revolucionarias*. Combaten lo caduco, luchan contra el ordenamiento social injusto, de acuerdo a los intereses de la clase que las ha generado[248]. Así por ejemplo, la llamada *pedagogía romántica,* en su momento, fue una pedagogía que libró importantes combates contra la pedagogía tradicional. Poniendo el énfasis en el ejercicio individual de la libertad (tal como la burguesía revolucionaria la entendía), centró toda su propuesta en un paidocentrismo extremo, en una disputa contra la autoridad que –desde entonces– ha cabalgado en las lindes del anarquismo. Sin embargo, considerada históricamente esta corriente pedagógica, ha sido un referente muy importante para el asentamiento de posturas democráticas en la escuela.

Pero el hacer este reconocimiento no implica, para una postura materialista y dialéctica, la reivindicación –hoy– sin crítica, de semejante propuesta considerada globalmente. Incluso, las actuales pedagogías de la opresión, cuando pretenden apoyarse en esos principios románticos (del culto al yo y el trabajo por la construcción de la nación burguesa), lo hacen a contra mano, castrando su filo revolucionario.

Otro tanto podría decirse de la obra de Comenius, quien libró una importante y democrática batalla que llevó, en su desarrollo, a coronar con éxito la exigencia de asumir las lenguas romances (nacionales) como el medio más adecuado para adelantar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el momento histórico en que la nacionalidad era ya una realidad pujante que venía de cocerse en las duras aguas del medioevo. Esta es evidentemente, para la época, una conquista democrática –incluso radical– junto a la construcción misma de la didáctica. Sin embargo es claro que en el ordenamiento tradicional de la enseñanza esta misma obra aporta esquemas conceptuales y prácticos tales como la existencia del manual, la separación de las prácticas y de los saberes, el ordenamiento de los esquemas de los prerrequisitos y muchos otros obstáculos que una pedagogía dialéctica debe remover.

PEDAGOGÍAS DE VICTORIA

Las pedagogías de victoria se construyen en lucha con las pedagogías de combate. Tienen, hasta ahora, y en las sociedades divididas en clase, una carácter y una esencia *reaccionaria,* puesto que están al servicio –*inmediato*– de la opresión y de la explotación. Son *disciplinas del orden,* por más que se maquillen y se presenten –hoy día– como democráticas, y hasta pretendan reclamar, en algunos casos, una factura revolucionaria. Su misión, tal como lo hemos planteado, es *formar los individuos en cuanto sujetos que sirvan al mantenimiento del poder establecido, en relación con el mantenimiento activo (y activado) de la explotación y la opresión*.

[248] Recordemos: también lo que resulta "justo" o "injusto" para una clase, o para los sujetos que la integran, depende de la posición que esa clase tiene en un momento dado con respecto a las articulaciones del Régimen político prevaleciente, a las contradicciones que lo marcan con respecto al Sistema de Estado.

Es por ello que han pendulado[249] en la definición de cuál es su centro.

Por ejemplo, para el conductismo y el modelo de la "tecnología educativa" el centro estaba en la adecuada calificación de una mano de obra barata. En cambio, para el constructivismo, ello no basta y, además de la formación de la fuerza de trabajo que se disputa un espacio –en cuanto mercancía– en el mercado laboral, esta corriente pedagógica hace consciente la preocupación porque los individuos portadores de la fuerza de trabajo *asuman,* sin mucho problema, su lugar en ese mercado. Por eso el otro componente fuerte que postula su teoría, pero sobre todo su ejecutoria, está en la *formación de la autonomía,* en el legado que pretende, como dijimos atrás, meter al policía por dentro, hacer –en lo posible– que la represión transite los caminos de lo meramente simbólico.

Aunque es claro que, si ello no ocurre, y la dinámica artera de los mecanismos galopantes de la acumulación capitalista llevan a generar la rebelión, entonces las cosas ocurren de tal modo que, ya en las consciencias de los productores, ha quedado marcada al fuego vivo, la máxima según la cual "lo que es bueno para la empresa es bueno para la persona", unida a otra "superior": "lo que es bueno para la empresa, es bueno para la nación". De este modo, la pedagogía de victoria como una disciplina del orden establecido define no sólo la "*Justeza"* de la ley prevaleciente, sino la *necesidad* del "orden público" y del uso "legítimo" de la violencia del Estado, o de la violencia… de los amigos del Estado. Al fin y al cabo, desde el barón de Montesquieu, ser libre es... *acatar la ley,* de tal modo que, si alguien no la acata, lo pueden meter a la cárcel, o lo pueden incluso "ajusticiar", para obligarlo (o lo que es lo mismo: "enseñarlo") a … ser libre.

PARTIDARIOS DE LA PEDAGOGÍA DIALÉCTICA.

Somos, pues, abiertos partidarios de una pedagogía de combate edificada por el proletariado. Pretendemos militar en las filas de una Pedagogía que construya sujetos para disputarle el poder a la burguesía en el desarrollo del ejercicio mismo de la construcción de un poder nuevo, con un carácter (de clase) radicalmente diferente. Por eso le apostamos a un futuro sin oprimidos ni opresores, sin explotados ni explotadores. Pero sabemos que ese futuro no viene sólo. Sabemos que hay que forjarlo, y que sin sujetos (individuales y colectivos) que intervengan sobre los procesos económicos, políticos y social es, vale decir sobre el conjunto de la práctica social, no hay ninguna posibilidad de revertir el ordenamiento actual de esos procesos que –por ahora– generan opresión, explotación y miseria.

Aquí, vamos llegando al convencimiento según el cual una herramienta fundamental en la constitución de tales sujetos (individuales y colectivos) es la pedagogía de combate del proletariado que debe *adoptar la forma* de una *pedagogía dialéctica concreta,* diferenciada –y *opuesta*– a otras pedagogías. Por ello nuestra postura es clara: la pedagogía no es una ciencia, ni siquiera existe como *una* pedagogía *única.*

---

[249] En los diferentes episodios históricos y en relación con cada ciclo gobernado por un particular "modelo de acumulación".

El fenómeno pedagógico hace parte del legado ideológico de la humanidad, y no es una simple reflexión sobre el hecho educativo, o sobre la presencia de los grandes sistemas educativos realmente existentes en el transcurso de la historia.

En realidad lo que existe y ha existido son corrientes pedagógicas, pedagogías –en disputa– de uno u otro lado de la historia. La pedagogía que postulamos es una pedagogía que tiene que recoger críticamente los elementos revolucionarios de las anteriores pedagogías de combate de otras clases revolucionarias en la historia (incluida, desde luego los aportes esenciales de las pedagogías de combate de la burguesía).

Pero estos solos no pueden ser los componentes de semejante pedagogía. La construcción y puesta al día de esta pedagogía dialéctica implica también someter a una rigurosa crítica las actuales pedagogías victoriosas de la burguesía y el imperialismo, así como de las anteriores pedagogías victoriosas de las clases dominantes, de Platón a los fenomenólogos y “criticistas” de hoy, pasando por Ernest Mach y su heredero, Karl Popper. Sin embargo es necesario prevenir contra los devaneos del eclecticismo y del oportunismo que engendra. No se trata de postular desde una mirada “superficial” que busca la felicidad del hombre considerado como un sujeto empírico que de “todo un poco es hasta bueno”, o que “debemos retomar lo que nos guste o nos parezca ‘buen’” independientemente de a qué “modelo Pedagógico” corresponde. Nuestra postura es, por el contrario, establecer la necesidad de someter a una feroz crítica el conjunto de las corrientes pedagógicas, de tal modo que en el ejercicio de esa confrontación, y en el desarrollo de sus principales contradicciones, se genere esa nueva pedagogía que ya –por lo demás– tiene una larga historia, un largo acumulado al que no podemos renunciar. Tal acumulado, el más puro, el más específico, está en la experiencia de los pueblos del mundo tales como el de la Gran Revolución Cultural Proletaria, los avances objetivos en la práctica y en la discusión pedagógica en medio de la lucha de líneas, en procesos como el soviético y el de las llamadas “democracias Populares”. Pero también, en medio de los bandazos, de la incoherencias y las concesiones de principio a postulados burgueses o pequeño-burgueses, lo construido en las experiencias de las revoluciones antiimperialistas.

De todo ello, de los errores y los avances, es necesario que hagamos cauda y bastión en la construcción de nuestra pedagogía dialéctica.

PEDAGOGÍA

Pero, las palabras mismas “pedagogía” y “dialéctica” podrían interpretarse de múltiples y contradictorias maneras. Es, pues, necesario que precisemos el sentido que para nosotros tiene tal expresión. Es necesario que ubiquemos el punto de vista desde el cual postulamos la existencia de la Pedagogía Dialéctica como la pedagogía de combate que, hoy, debe poner en alto el proletariado.

Empecemos por el término "Pedagogía".

Hay un fácil expediente que consiste en remitir el concepto a sus fuentes etimológicas. Y ello puede, en verdad, orientar la búsqueda del sentido que la categoría establece. Pero no basta. La palabra "pedagogía", como se sabe, viene del griego *pais, paidos,* que significa niño, niños; y de *agoo, agein,* que quiere decir guiar o conducir. En sentido etimológico estricto, el concepto remite, pues, a la *conducción* que se hace del *niño*. Se ha traducido "pedagogo" como el "pesado", erudito o pedante pero se asimila normalmente al que "anda siempre con otros", sobre todo al que, andando con el otro, "lo lleva a donde quiere y le indica lo que debe hacer";[250] vale decir, es el guía. La palabra había evolucionado desde la aplicación hecha a las personas que llevaban a pacer los animales, para pasar, más adelante, a significar solamente "el esclavo que sacaba los niños a pasear". Por extensión vino a significar "el que educa a los niños", pero –finalmente– el referente se amplió a todo aquel individuo que "sirve" el proceso educativo, desde la docencia.[251]

Como no sólo los niños están sometidos a los procesos pedagógicos, algunos han pensado ser rigurosos en eso de las etimologías y han pretendido usar en lugar de "pedagogía" el término "andragogía" para significar el mismo proceso referido a los hombres; pero esto tiene un muy fuerte inconveniente ideológico en el hecho según el cual la palabra "andros" apunta más a la masculinidad, dejando por fuera, la "otra mitad del cielo", a las mujeres. Hay, como hecho adicional contra la postulación de este concepto, un sesgo de la palabra resultante "andragogía", hacia una noción que apunta a la educación del hombre *adulto*.

Como quiera que sea, tal como lo vemos, la etimología sólo orienta el campo conceptual que el término define, y una precisa ubicación del quehacer de los "pedagogos" y de la pedagogía, hay que buscarla más bien en el proceso histórico mismo en el que se ha inscrito la práctica social de este tipo de agentes. Al hacerlo se puede constatar cómo los pedagogos se han inscrito –conscientemente o no– en corrientes pedagógicas concretas, en pedagogías específicas, y todas ellas han tenido un presupuesto: *formar a los individuos como sujetos articulados a la disputa por el poder*.

La pedagogía, pues, independientemente de las veleidades de los cientistas de la educación, es un *saber* y un *saber-hacer-sujetos* en función del *poder*. Ese es su campo de acción. Aquí se establecen sus complejas articulaciones con el conjunto de la práctica social. A tal punto que casi todos los manuales que promueven esta "ciencia" se ven obligados a establecer diferencias en el campo conceptual que pretenden definir con la distinción entre diferentes "disciplinas" de la pedagogía, al considerarla como arte, como ciencia y como filosofía. Al analizar los detalles de esta taxonomía, se evidencia el afán por asumir la pedagogía como ese saber o ese saber-hacer que tiene como objetivo el construir los sujetos que se hacen históricamente necesarios.

---

[250] *Cf.*: Luis Arturo Lemus, *"Pedagogía. Temas fundamentales"*. Editorial Kapeluz, Buenos Aires: 1969.

[251] Ministerio de Educación (Redactores; Teresa León Pereira, *et al)*. *"Lineamientos generales de los procesos curriculares"*. Bogotá. Noviembre de 1994

LA PEDAGOGÍA REBASA A LA ESCUELA Y SE ARTICULA EN EL CORAZÓN DE LA CULTURA EN LA TAREA DE HACER SUJETOS.

En este sentido, una pedagogía rebasa a la Escuela. No es por ello extraño que hoy se hable de la pedagogía social que debe "reinsertar" esquivos, rebeldes o extraños a la norma prevaleciente; sean éstos simples infractores de las normas del tránsito, milicianos, guerrilleros, paramilitares, delincuentes comunes, drogadictos, prostitutas, etc.. etc.

Tal vez por eso hay evidentemente una pedagogía implícita (y muchas veces explícita) en todas las prácticas que articulan el conjunto de la práctica social: Hacen "pedagogías" los medios de "comunicación", la dinámica de los sindicatos y de los partidos (considerada o no de manera explícita la aplicación de los estatutos), las maneras de la mesa y las fórmulas de cortesía, las articulaciones de la empresa, sea ésta una fabrica, una factoría o un espacio de prestación de servicios; hace pedagogías el deporte, y desde luego las hacen las iglesias... lo interesante del asunto está en el hecho según el cual a una apuesta pedagógica que se organiza como discurso dominante en un determinado momento en la escuela (entendido como el conjunto de la institución escolar), corresponde con sus pasos contados al esquema pedagógico de producción y (reproducción) de los sujetos en el conjunto de la sociedad.

Y ello por una razón: la pedagogía sólo puede concretarse en el seno de una cultura que es donde finalmente se fundan y operan los sujetos, como sujetos de clase articulados a una nación, en nuestro caso, en construcción. Esto está presente incluso en los teóricos que definen la cultura con referencia al concepto de "*lo humano*" (en general) como eje del análisis. Es el caso de los autores del documento del *Ministerio de Educación Nacional* "Lineamientos generales de procesos curriculares" que organiza *–avant la lettre–* la resolución 2343. Este documento tiene un subtitulo verdaderamente importante: "hacia la construcción de comunidades educativas autónomas". Y esto por una razón central: las pedagogías (sobre todo las actuales) no se la juegan sólo a la construcción de sujetos individuales; ellas piensan también la construcción de los sujetos colectivos, partiendo del concepto de comunidad, lo más lejos posible de las implicaciones que resulten del asumir también a las masas como sujetos, y al Partido como su más alta forma de organización y de existencia como sujetos de la historia.

En el mencionado documento se plantea cómo la institución escolar (como verdadero sujeto, agregamos nosotros), establece su propia autonomía en cuanto pertenece "al mundo de lo cultural".[252] Sin embargo, y en contra de su opinión, la constitución de "lo humano", que mencionan los autores, sólo puede establecerse en una cultura con una pertinencia de clase. Pero en el seno de esta cultura se establecen y organizan no solamente los sujetos individuales sino también los sujetos colectivos, incluidos –desde luego– las instituciones y los partidos y las demás organizaciones de las masas.

De este modo, es necesario dejar claramente establecido cómo cualquier propuesta de construcción de una pedagogía de combate al servicio del pueblo, sólo tiene sentido en cuanto se establezca en el territorio de una

---

[252] *Op. cit.*

Nueva cultura, definida en su lucha contra el imperialismo, y por la construcción de la Nación en los términos de resolver los problemas centrales de la nacionalidad, cuando este proceso aún no ha terminado: el problema de la tierra y el problema de la democracia.

Este, que es un punto esencial, no lo dejan descuidado los voceros de la reacción en el terreno de la pedagogía: la ley 115 que pretende organizar la vida democrática de las instituciones escolares, de tal modo que en su dinámica los estudiantes asuman y “aprendan” el ejercicio de la llamada “democracia participativa”, tiene un esquema que viene funcionando a cabalidad: la democracia que se ejerce allí es la democracia del gamonalismo con sus plenas articulaciones corporativas. Y ese tipo de democracia sólo es posible transformarla desde una democracia nueva y remozada construida en los espacios de una *Nueva Cultura*.

EDUCACIÓN.

El caso del concepto de “educación” es similar en las improntas de la intervención etimológica. Viene del latín *educare que significa criar, alimentar o nutrir;* pero también de *educere (ex-ducere)* que se traduce por conducir, llevar, sacar fuera. También en este caso hay referencias historiográficas que ligan la palabra al ejercicio de la crianza y pastoreo de los animales, y luego a la conducción y crianza de los niños.[253] Lemus, por ejemplo, luego de anal izar las implicaciones de este ordenamiento etimológico, llega a la conclusión según la cual el concepto de educación está necesariamente ligado a la movilización consciente del individuo. Tal movilización, tal “conducir fuera”, estaría sobredeterminada por una tarea especifica: llevar al individuo de la heteronomía a la autonomía. De este modo

> “el fin educativo es la formación de hombres libres, conscientes, responsables de sí mismos, capaces de su propia determinación”.

Es, pues, una tarea esencialmente moral. Y para que no quede la menor duda apunta:

> “la educación tiene un *sujeto* que es el educando y tiene un *objeto* que es la formación y la conservación del hombre como individuo y como sociedad”.[254]

Dentro de una idea según la cual la educación conserva y transmite el acervo cultural de una generación a otra, oculta tras el concepto de “generación”, las determinaciones sociales de clase de los educandos.

Resaltemos pues, cómo se trata, para el autor, de reproducir la sociedad tal como ella es, y reproducir los sujetos como individuos. Por ello no le es extraña la máxima kantiana:

> “Únicamente por la educación llega el hombre a ser hombre”.

---

[253] Lemus, *Ob. Cit*

[254] Lemus, *Ob. Cit*. (SN)

DIALÉCTICA

El otro componente de nuestra propuesta de *Pedagogía dialéctica* es precisamente lo dialéctico, ¿qué entendemos por tal?.

El concepto de "dialéctica" no es unívoco.

Si nos atenemos a las acepciones propuestas en los diccionarios de más frecuente uso encontraremos, por ejemplo que el Pequeño Larousse Ilustrado la define de este modo:

> "Del griego *dialegomai,* raciocinio. Arte de razonar metódica y justamente".

Allí se establecen, también, como sinónimos "lógica" y "razonamiento". En este mismo orden de ideas el *Diccionario Planeta* de la Lengua Española usual, lo define como "arte del diálogo y de la discusión", agregando como posible acepción:

> "Sutilezas, argucias, *distinciones ingeniosas e inútiles"*

Para nosotros es claro que no tiene nada de raro que esta última acepción establecida para la Lengua Española usual, sea retomada por algunos de los más encopetados portavoces del pensamiento filosófico oficial, quienes también exigen un retorno a la "dialéctica", pero a la dialéctica entendida, simplemente, como la posibilidad de interactuar en un discurso con el otro (empíricamente considerado), en un pie de igualdad meramente comunicativa.

En contra de lo que pudiera creerse, esta tradición es ya lo suficientemente vieja. En la cuerda platónica,[255] con este particular enfoque se definió el sentido del concepto antiguo de la "dialéctica": una cierta capacidad para el manejo del discurso en el trajín de convencer al otro de lo adecuada, o afortunada, o necesaria que puede ser una posición adoptada, o por adoptar. Luego, Aristóteles liga esa concepción de la dialéctica platónica (y sobre todo socrática), al ejercicio de la lógica. De tal modo su presupuesto llegó a constituirse en un peculiar ordenamiento producido en el despliegue de los silogismos. "La dialéctica se compagina con la retórica", decía el filósofo que se declaraba amigo de Platón, pero más amigo de la Verdad..

Por esta vía, bajo el esquema escolástico, "dialéctica" vino a significar el experto uso de los silogismos, asumidos como criterio y ejercicio de la verdad.

Más tarde, en la modernidad, Kant, retomó un elemento que había sido olvidado: el reconocimiento de la dialéctica como un campo que reconocía en el mundo y en el pensamiento la existencia de los contrarios. Pero el pensamiento kantiano está asentado sobre el terreno movedizo de las *antinomias*[256] articuladas a la *teoría del equilibrio*, y éste era un límite para sus posibilidades.

---

[255] Que se sepa, fue precisamente Platón quien incorporó la palabra "dialéctica" a la historia de la filosofía, y –en general– a la cultura. *Cf*: Livio Sichirollo, *"Dialéctica"***.** Editorial Labor. Barcelona: 1976.

[256] Que reconocen la unidad, pero no la lucha de los contrarios. Es decir, reconocen que "lo negativo" necesita de "lo positivo", que la burguesía necesita del proletariado, y al contrario; pero no reconocen que esa contradicción pueda resolverse transformando el aspecto principal de la contradicción.

Hegel, como se sabe, retoma este elemento de los contrarios y lo une a la concepción según la cual los contrarios generan movimiento, sobre todo el movimiento histórico en la búsqueda del *Espíritu Absoluto*. El tríptico de la "tesis", la "antítesis" y la "síntesis", como campo donde se despliega, en los rumbos de ese *Espíritu Absoluto*, todo movimiento, es un avance revolucionario de consecuencias en la historia del pensamiento, y en la historia de las sociedades.

Marx, somete a la crítica esta dialéctica Hegeliana, la funde con la herencia materialista y construye una nueva concepción dialéctica y materialista que recoge lo mejor del acumulado histórico de la Humanidad. Así, retoma por ejemplo el acumulado materialista de los jónicos que reconocían la existencia objetiva del mundo, ligaban el movimiento a la materia y pretendían explicar el cosmos como la realidad concreta del mundo, sometida a leyes que pueden ser explicadas y aplicadas. Este reconocimiento del movimiento permanente de la materia y de las posibilidades de su transformación, este descubrimiento de las posibilidades que tiene el hombre de intervenir en los procesos, estaba expresada –por sus limitaciones históricas– en fórmulas que aparecían la más de las veces como fórmulas ingenuas. Desde luego que el legado no es la ingenuidad, sino el asombro que permitió la pregunta por la naturaleza y por el hombre como parte de ella.

DELEUZE Y SAGAN

Es bueno que recordemos, ahora, cómo Deleuze, siguiendo a Nietzsche, reconstruye la historia de este pensamiento filosófico que arranca de Grecia, y establece la existencia objetiva de por lo menos tres articulaciones que le serían propicias: la subversión, la conversión y la perversión.[257] Según este punto de vista, los Presocráticos, los Platónicos y los Cínicos, definieron las organizaciones fundamentales del sentido del discurso filosófico griego, y de su proyección en Occidente.

El mundo, sabemos, asistió a la lucha que enfrentó, de un lado, al planteo materialista, determinista y dialéctico de los Jónicos, y –del otro–, a lo metafísico, idealista y subjetivo, representado en el pensamiento de esa pléyade de hombres que organizaron sus postulados en torno a la figura y a la herencia de Sócrates. Según la tesis de Deleuze, la pugna habría sido resuelta –afortunadamente– a favor de *un* esquema superior: *la perversión cínica,* que tendría su continuidad en la figura de Federico Nietzsche, ese "gigantesco gladiador" que se bate permanentemente contra el *"pensamiento socrático"*.

A pesar de Deleuze, a contravía de éste y otros puentes levantados desde las avenidas post-modernas, la tesis que elaboró Carl Sagan[258] es a nuestro modo de ver, con mucho, más adecuada y afortunada: la derrota –a manos del platonismo– del pensamiento materialista y de los elementos dialécticos que se habían conquistado en el trabajo de los Jónicos, produjo una enorme involución del desarrollo posible de la humanidad entera.

---

[257] Guilles Deleuze, *"Lógica del sentido"*. Medellín: Bote de Vela, 1990.
[258] *Cf: "Cosmos",* serie televisiva o el contenido de estos programas editados como libro.

Desarrollando este planteamiento hasta sus consecuencias más extremas, habría que decir que el período que llega en los manuales más promocionados hasta nosotros como el *"Siglo de Oro"*, los siglos V y IV antes de Cristo, fue –en realidad– el equivalente a una increíble *Edad Media* oscurantista que castró el desarrollo del pensamiento, de la ciencia y de la filosofía, y –por tanto– del hombre mismo. En este contexto, de derrota del pensamiento jonio, y de profundas erosiones en el territorio de la democracia esclavista, produjo el salto que va de los sofistas a Sócrates, de Sócrates a Platón y de éste al estagirita. Por eso puede decirse que la obra de Aristóteles supone una salida de transición, un matrimonio de interés entre *un materialismo mecanicista* y el sustrato platónico metafísico que desde entonces muerde la concepción del conocimiento, de la sociedad, y del hombre agenciada por el idealismo y sus beneficiarios.

Esta salida, como se ve, no fue dada en el camino de la dialéctica, sino en el terreno de la metafísica. Por eso la noción de "dialéctica" que se intenta reconstruir desde esta perspectiva es una concepción que reduce la dialéctica a un trasto inútil.

A partir de esta herencia, por el corredor de la patrística, de la escolástica y de todo el acumulado medieval, donde se sentaron las bases del pensamiento burgués moderno, se han construido las arterias principales de eso que se reconoce –hoy día– como la cultura (y civilización) 'occidental'. Y, ésto se da de tal modo que, las alternativas "perversas", a la manera de Diógenes o del propio Nietzsche, no sólo son marginales, sino que se constituyen actualmente en la premonición que afirma, de otro modo, los valores de la postmodernidad, en la propuesta de vivir el capitalismo, sin respirarlo mucho.

Como puede verse, la reivindicación de la dialéctica que hacemos cuando hablamos de la *Pedagogía Dialéctica,* no es la del diccionario Larousse, ni la del diccionario Planeta de la Lengua Española usual; no es la postulada por Platón, por Sócrates, Aristóteles o los escolásticos. Tampoco es la de Kant, aunque en todas ellas descubramos sesgos que deben ser retomados en el análisis y en el debate con la metafísica.

Por el contrario, reivindicamos en este terreno el camino que va de los jónicos (materialistas de buena ley), a Hegel (dialéctico esencial), y de éste a Marx (materialista y dialéctico) el hombre que sintetizó en estos términos los fundamentos de la concepción del mundo de la clase proletaria.

DIALÉCTICA Y CONTRADICCIÓN

Por otra parte, existe una pequeña gran obra de Mao Tse-tung que se titula "Sobre la contradicción"[259] y que muchos quisieran olvidar, o hacer que se olvidara. Ella representa no sólo una extraordinaria síntesis de la dialéctica materialista procesada por Marx, Engels y Lenin, sino su más importante desarrollo contemporáneo

[259] Mao Tse-tung. *"Sobre la contradicción"***.** En *"Textos escogidos"*, Ediciones en Lenguas Extranjeras. Pekín: 1976.

Mao establece con meridiana claridad, cómo *la Dialéctica materialista* es la síntesis de la dialéctica, privada de todo idealismo; y del materialismo, despojado de toda metafísica. La *dialéctica* materialista, en cuanto dialéctica, rompe con toda metafísica, le es antagónica; el *materialismo* dialéctico –por ser materialismo–, deslinda de todo idealismo, que le resulta por completo contrapuesto.

Por ello, parte de reconocer la existencia del mundo material y, en él, de la existencia de los procesos de la naturaleza y de las sociedades. Los fenómenos que allí ocurren se explican por las causas que los generan, se pueden, por tanto, conocer, a despecho de que el proceso del conocimiento sea para el hombre un camino que no acaba de recorrer.

Pero esta causalidad, esta determinación que nace precisamente de la existencia de las contradicciones, no es, ni mucho menos una causalidad mecánica. La causalidad mecanicista es heredera de presupuestos positivistas, y desconoce las múltiples determinaciones que la dialéctica instaura en el corazón de su propio proceso; desconoce, por tanto, las múltiples contradicciones que determinan los fenómenos particulares. Por ello mismo, pierde de vista la universalidad de la contradicción, que permite pensar y transformar el mundo más allá de todo empirismo y de todo dogmatismo.

La Dialéctica Materialista señala cómo la contradicción está en todos los procesos, desde el principio hasta al fin. Cómo no existe ningún proceso del cual pueda estar ausente la contradicción. Esto es precisamente lo que Mao llama la universalidad de la contradicción, y tiene un carácter absoluto. Pero también asume que no hay nada quieto, que todo está en continuo movimiento, pues *el movimiento es la manera como la materia existe*. En este sentido, la dialéctica deja ver que todas las formas del movimiento de la materia son interdependientes pero, en su esencia cada una es diferente de las otras. Como ello ocurre no sólo en la naturaleza, sino en todos los fenómenos del pensamiento y de la sociedad, y la esencia particular de cada forma de movimiento de la materia está determinada por la forma particular de la contradicción de dicha forma, es la contradicción peculiar de cada sector de los fenómenos, lo que constituye el objeto de estudio diferenciado de otro. Para el caso que nos ocupa, la pedagogía dialéctica tiene, pues, un punto de vista dialéctico materialista sobre los fenómenos relativos a la generación de sujetos cargados al lado de la historia.

Al estudiar la particularidad de la contradicción, esta dialéctica presta atención a distinguir entre la contradicción principal y las contradicciones secundarias, lo mismo que entre aspecto principal y el aspecto secundario de dicha contradicción. De este modo en todo el curso del análisis, tanto en el ejercicio de la planeación como en el de la evaluación, se orienta la atención al desarrollo de la lucha de los contrarios en cada contradicción.

Así al estudiar la universalidad de la contradicción y la lucha de los contrarios, se permite distinguir la vigencia de las diferentes maneras de abordar los problemas según sus especificidades. De tal modo, "las contradicciones diferentes, dice Mao, se resuelven por métodos diferentes" lejos de todo dogmatismo de todo sectarismo, de toda unilateralidad.

LA DIALÉCTICA CONTRA EL CORPORATIVISMO, CONTRA EL FASCISMO

Y, lo más importante, el asumir la dialéctica materialista nos aleja de la concepción metafísica que nos impide conocer los procesos e intervenir en ellos conscientemente. Al romper con la teoría del equilibrio –fundamento de la metafísica– nos alejamos de la concertación; al aplicarla consecuentemente a la práctica social, nos alejaremos de las arenas movedizas del pacto social a las que nos quieren conducir (también en los ecos que esta palabra tiene en la educación) a los portavoces, conscientes o no, de las nuevas formas del fascismo. El retomar la dialéctica materialista como fundamento de nuestro trabajo pedagógico, en la tarea de construir sujetos que se pongan del lado de la historia, nos afirmaremos cada vez más en un territorio que toma sus distancias con todo tipo de corporativismo con que los nuevos intelectuales al servicio de la reacción política, pretenden colonizarnos...

No es este aún el lugar para desplegar el análisis de las principales contradicciones que fundamentan los procesos pedagógicos, mencionadas apenas en el apartado número III de este libro. Sin embargo, de paso, queremos dejar planteadas a manera de simple enumeración, otras contradicciones que debemos asumir en su despliegue por la práctica de las múltiples pedagogías que se enfrentan en el espacio de la escuela y del conjunto de la sociedad:

La relación entre la conciencia de los individuos (y de los sujetos) y la situación histórica de clase; la separación entre el trabajo material y el trabajo intelectual; la contradicción entre la crítica abstracta de las pedagogías burguesas y la necesidad de construir una nueva cultura; la contradicción entre quienes pretenden construir “islas de socialismo” bajo el capitalismo y la propuesta anarquista que renuncia a la lucha de resistencia también en el terreno de lo pedagógico; la inexistencia de los “niños en sí” y el carácter de las instituciones escolares al servicio del Estado; la denuncia de lo “humano en general” y la presencia del individualismo burgués y pequeñoburgués; la necesidad de la educación “politécnica” y la falacia de las tendencias burguesas a explotar los niños y prolongar la jornada de las escuelas asumidas como “guardaderos de niños”; la relación en la práctica de la producción de los conocimientos entre lo histórico y lo lógico, lo concreto y lo abstracto, la teoría y la práctica; la lucha contra el idealismo metafísico, contra la dialéctica idealista, contra el materialismo mecanicista.

Ello está siendo ya objeto de intensas jornadas de trabajo de los promotores de la *Pedagogía Dialéctica*. Esperamos, pronto, presentar sus resultados. Estamos seguros que cada vez más compañeros nos acompañarán en el empeño.

TOMANDO PARTIDO

Los intelectuales orgánicos que gravitan en las esferas de la cultura, tomando partido en uno u otro sentido de la historia, han hecho un ejercicio en relación con la educación y con el hecho pedagógico.

Como puede verse en la lectura de los textos anteriores, incluidos como capítulos del presente libro, los sujetos se fundan históricamente. Y, en las sociedades divididas en clases, esta fundación, esta fundamentación, está definida y establecida –objetivamente– en relación con el poder. Este proceso articulado en el seno de la cultura, materializa los sujetos (colectivos o individuales) que existen objetivamente, e independientemente de como ellos perciben su propia “experiencia”, en la defensa el poder establecido, o en la tarea de transformarlo en otro diferente.

Digamos, finalmente con Marx, que nos negamos a embellecer el proyecto burgués con frases bonitas acerca de la libertad, los valores y las posibilidades de desarrollo, sabemos que:

> “Del mismo modo que para la burguesía la superación de la propiedad privada de clase representa la abolición de la producción misma, [ella] identifica también la abolición de la enseñanza clasista con la eliminación de la enseñanza en general. (…) Los comunistas no han descubierto la acción de la sociedad en la educación; sólo cambian su carácter...”[260]

[260] Carlos Marx y Federico Engels, *“Manifiesto del Partido Comunista”*